COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION SUR LES PROGRAMMES DIFFÉRENCIÉS ET LES PROGRAMMES À OPTION AU CYCLE DE DIVERSIFICATION DU SECONDAIRE

Pour des élèves différents des programmes motivants

Québec

104-01731/

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION
SUR LES PROGRAMMES DIFFERENCIÉS
ET LES PROGRAMMES À OPTION AU CYCLE
DE DIVERSIFICATION DU SECONDAIRE

Pour des élèves différents des programmes motivants

Réimpression, octobre 2003-03-00714

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2002-02-00817
ISBN – 2-550-39801-7
Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec 2002

Coordination et recherche : Francine Bélanger

Recherche et rédaction : Abdoulaye Barry
Francine Bédard-Hô
Collaboration : Denis Royer

Soutien technique : Renée Roy
Collaboration : Marcelle Maheux

Table des matières

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1

DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA DIFFÉRENCIATION 3

1.1 Diversification et différenciation 4

1.2 Pratiques de diversification et de différenciation au Québec 5

1.3 Différenciation et nouveau contexte de l'éducation au Québec 5

1.4 Questionnements de la Commission 6

CHAPITRE 2

DES ORIENTATIONS POUR DIFFÉRENCIER 7

2.1 Renforcer la différenciation que portent les programmes par compétences 7

2.2 Faire preuve d'innovation : différencier les programmes sous un autre angle 8

2.3 Prendre en compte les centres d'intérêt de tous les élèves par l'exploration et l'approfondissement 9

CHAPITRE 3

DES PISTES POUR ÉTAYER LES ORIENTATIONS DE DIFFÉRENCIATION 11

3.1 Des programmes différenciés : pour tenir compte des différences entre les élèves 11

Des balises pour les programmes différenciés 11

Des propositions de différenciation pour les disciplines visées 12

3.2 Des programmes à option : pour mieux tenir compte des centres d'intérêt des élèves 19

Des balises pour les programmes à option 19

Des exemples de programmes à option 19

Un projet d'apprentissage personnalisé comme choix d'option 21

L'exploration professionnelle comme option ? 22

3.3 Au sujet de la reconnaissance des compétences 25

Une sanction des études renouvelée 25

L'arrimage avec le collégial 25

CHAPITRE 4

LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE 27

4.1 Des changements qui demandent un engagement 28

pour le personnel enseignant 28

pour la direction d'école 29

pour les parents 29

4.2 Des changements dans l'organisation pédagogique 29

portés par l'aménagement du temps 29

portés par les TIC 30

CONCLUSION 31

ANNEXE 1
Liste des expertes et des experts 33

ANNEXE 2
Liste des membres de la Commission des programmes d'études 35

BIBLIOGRAPHIE 37

Introduction

Dans la foulée de la réforme de l'éducation au Québec, d'importants changements ont été prévus au curriculum relativement aux programmes différenciés et aux programmes à option au second cycle du secondaire. Ces changements concrétisent une volonté de mieux tenir compte des champs d'intérêt diversifiés des élèves et de leurs aspirations scolaires et professionnelles. Consciente de la portée des modifications annoncées, la Commission des programmes d'études (1998a) marquait déjà, dans sa toute première publication relative au calendrier de mise en œuvre des programmes d'études, son intérêt d'étudier la question des options à offrir au second cycle du secondaire. La Commission a par la suite précisé ses opinions sur le sujet dans son avis sur l'enseignement des sciences et de la technologie. Elle suggérait notamment de hausser la formation de base en sciences et technologie en ajoutant deux unités en 3e secondaire et, en contrepartie, de s'en tenir à un cours intermédiaire afin de « [...] préserver un éventail riche d'options permettant aux élèves d'exercer leurs choix en fonction de leur orientation future[1] ». Compte tenu de sa mission qui est de donner des avis au ministre sur toute question relative aux programmes d'études, la Commission prend l'initiative de livrer, dans le présent avis, ses réflexions sur la différenciation au secondaire.

D'emblée, la Commission considère la différenciation comme l'une des pierres d'assise de la réussite des élèves. Elle fait le pari que cette ouverture du curriculum au second cycle du secondaire contribuera à accroître l'intérêt d'un bon nombre d'élèves démotivés. Elle mise également sur le fait que la différenciation apporte une réponse plus adéquate à la perte de sens que ressentent les élèves envers leurs apprentissages scolaires. N'est-il pas paradoxal en effet qu'un grand nombre d'élèves classés parmi les meilleurs des pays de l'OCDE aux épreuves internationales, notamment en mathématique et en science, avouent leur désaffection à l'égard de ces matières ? Mieux responsabilisés par rapport à leur apprentissage, selon l'épistémologie socioconstructiviste, les élèves pourraient s'engager dans une démarche orchestrée d'orientation scolaire et professionnelle les amenant à construire leur parcours scolaire.

1. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *L'enseignement des sciences et de la technologie dans le cadre de la réforme du curriculum du primaire et du secondaire*, p. 19.

Dans le présent avis, la Commission expose ses réflexions, certaines se traduisant encore par des questionnements sur les aspects importants de cette problématique. Elle a cherché à apprendre et à construire sur les bases déjà établies dans les milieux de l'éducation. En effet, certaines écoles n'ont pas attendu la réforme pour procéder à la différenciation, comme en témoigne le foisonnement de programmes locaux, de profils et de projets pédagogiques particuliers actuellement offerts aux élèves. Pouvons-nous mettre à profit, pour l'ensemble des élèves, la richesse de ces expériences? La Commission a, quant à elle, tenu compte des pratiques sur le terrain et tenté de répondre aux questions suivantes: comment donner du sens aux apprentissages au-delà de la complexification des contenus et comment articuler les programmes à option dans une perspective d'exploration et d'approfondissement.

Pour la production de cet avis, la Commission s'est d'abord penchée sur les documents à l'origine de la réforme de l'éducation au Québec. Cet exercice lui a permis de bien déterminer le cadre souhaité pour cette diversification et d'entrevoir les possibilités qu'il permet. La Commission a ensuite mené une recherche documentaire et elle a approfondi certains aspects liés à la problématique, notamment l'étude des concepts de diversification et de différenciation en éducation, la question de l'orientation scolaire et professionnelle, les facteurs d'abandon scolaire et l'appréciation que les jeunes font de l'école, ainsi que la formation professionnelle et la sanction des études. Une attention particulière a été accordée aux avis du Conseil supérieur de l'éducation sur le sujet.

À la suite des premières étapes de ses travaux, la Commission est parvenue à formuler certaines hypothèses. Elle a cru nécessaire de les valider et de recueillir les opinions de personnes intéressées au moyen d'une consultation dans les divers milieux de l'éducation. Cette dernière a été organisée en trois volets. Le premier se ramène à l'envoi de questionnaires aux membres d'une vingtaine d'associations professionnelles membres du Conseil professionnel interdisciplinaire du Québec (CPIQ). Plusieurs répondantes et répondants ont également fait connaître leur position par l'entremise du site Internet de la Commission. La synthèse des réponses recueillies a servi de document de travail pour deux groupes de discussion, l'un à Québec et l'autre à Montréal, qui réunissaient les répondantes et les répondants au questionnaire. Le deuxième volet couvre une douzaine d'entrevues téléphoniques auprès de personnes des universités, des cégeps, des écoles secondaires et d'un centre de formation professionnelle. Quant au dernier volet de la consultation, il a subi le contrecoup d'un boycott syndical, une seule des quatre visites d'école prévues ayant pu être effectuée. En outre, d'autres écoles ont été consultées sur des thèmes précis. Au total, la Commission aura consulté plus d'une cinquantaine de personnes (voir la liste en annexe). Elle les remercie de leur généreuse contribution à la réalisation de cet avis; leurs idées et leurs opinions lui ont permis d'approfondir sa réflexion.

Le présent avis se compose de quatre chapitres. Le premier présente l'état de la situation de la différenciation et de la diversification, ses aspects théoriques et pratiques, les changements annoncés par la réforme et les questions qu'elle a suscitées auprès de la Commission. Le deuxième chapitre propose certains principes utiles pour définir des programmes différenciés, élaborés par compétences au secondaire. Découlant de ces principes, le chapitre trois fixe des balises et donne des exemples pour guider l'élaboration des programmes différenciés et des programmes à option. Enfin, le dernier chapitre s'intéresse aux conditions de mise en œuvre de la différenciation proposée sous l'angle du changement auquel est conviée l'école secondaire.

Chapitre 1

De la problématique de la différenciation

À l'instar des autres systèmes éducatifs des pays occidentaux, le système d'éducation du Québec favorise de plus en plus la différenciation de la formation en raison de l'obligation d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves. Plusieurs documents du ministère de l'Éducation, de divers organismes et d'instances éducatives en témoignent. Tout le monde s'accorde aujourd'hui à penser que les élèves sont différents et de nombreux travaux ont montré que ces différences se situent au plan socioculturel, au plan cognitif et au plan psychoaffectif. À la suite d'un traitement scolaire identique, ces différences se transforment en inégalités, car un enseignement uniforme favorise toujours les mêmes élèves en mettant un groupe non moins important en situation d'échec. En fonction de leur origine sociale, du niveau de scolarisation des parents, du rapport au savoir entretenu par les jeunes et de leurs centres d'intérêt personnels, les obstacles qui jonchent les parcours scolaires des élèves ne sont pas les mêmes pour tous. Ces obstacles devraient être franchis en mettant à la disposition de chacun une diversité d'outils et de démarches ou encore une possibilité de choix dans les façons de répondre aux exigences fixées pour tous. L'exigence de la réussite, impérative pour chaque élève, doit aussi colorer l'intervention de l'école.

La réussite pour tous signifie pour l'école de contrer l'échec scolaire qui n'est pas seulement lié au capital culturel des élèves, mais également au mode de fonctionnement de l'établissement scolaire. En effet, l'école déclare l'élève en situation d'échec alors qu'elle se réfère à des normes souvent étrangères au projet personnel de ce dernier ainsi qu'à ses propres exigences. On ne peut aujourd'hui expliquer l'échec scolaire en faisant abstraction des stratégies de formation privilégiées par l'école, des contenus de l'enseignement, de la nature des normes d'excellence et des procédures d'évaluation. L'une des explications de l'échec scolaire qui prend de plus en plus de poids est, selon l'expression de Bourdieu, rapportée par Perrenoud dans *Vie pédagogique* (1995), « l'indifférence aux différences ». Le défi est donc la réussite d'élèves différents dans un même établissement. Il s'agit de concevoir que plusieurs manières de réussir sont possibles et qu'en particulier, plusieurs parcours, d'égale valeur, sont aussi possibles.

Au Québec, c'est après le premier cycle du secondaire que l'accent sera mis sur la différenciation même si, on le sait bien, certains aspects de la pratique éducative y renvoient depuis le primaire. Toutefois, cette différenciation pédagogique est assortie de mesures qui tiennent compte des difficultés que vivent certains élèves, en particulier ceux qui risquent le décrochage scolaire. Ces élèves ont besoin, non seulement de méthodes et de matériels pédagogiques adaptés, mais aussi de voies de formation diversifiées et de modes de fonctionnement en harmonie avec leurs aptitudes et leurs besoins.

1.1 Diversification et différenciation

Dans la littérature, on emploie souvent, et de façon presque univoque, les concepts de diversification et de différenciation pour désigner la prise en compte, par l'école, des différences entre les élèves. Dans le présent avis, la **diversification** est utilisée pour désigner les aménagements effectués dans la **structure ou l'organisation de la formation** pour tenir compte des caractéristiques particulières des élèves. Il peut s'agir de varier les parcours scolaires en réaménageant les filières de formation et le temps qui leur est consacré ou de répartir les élèves en s'appuyant sur un diagnostic.

La **différenciation**, telle qu'employée dans cet avis, désigne **l'organisation des contenus, des interactions et des activités d'enseignement** « de façon telle que chaque élève se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui[2] ». Il s'agit donc de mettre des dispositifs en place et de fournir des interventions éducatives qui accroissent les chances, pour chacun, de se trouver dans une situation productrice d'apprentissages essentiels, tels qu'ils sont définis dans les programmes d'études. Dans la perspective de la réussite scolaire pour tous, ainsi que le prône l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997), différencier, c'est varier le plus possible les actions de formation pour que chacun soit placé dans des situations où il puisse réussir.

Les réflexions de la Commission des programmes d'études sur la diversification et la différenciation se situent dans une perspective qui donne à tous les élèves de meilleures chances d'apprendre et d'atteindre les compétences attendues à la fin du secondaire. Pour la Commission, la différenciation doit être mise au service de la diversification en offrant aux élèves diverses possibilités de construire leurs propres parcours scolaires et de tracer leur propre profil de formation. Ces parcours, que les élèves ont choisis et construits progressivement sur la base de leurs potentialités et de leurs champs d'intérêt, devraient les mener à une plus grande réussite. La différenciation doit donc viser non seulement les programmes d'études, mais aussi les pratiques et les dispositifs pédagogiques et didactiques, c'est-à-dire, pour utiliser les mots de Perrenoud, « le travail des professionnels et les structures qui le rendent possible et en tracent les limites[3] ».

Deux formes (ou axes) de différenciation permettent d'adapter la formation aux caractéristiques des élèves, tout en maintenant les compétences que tous doivent développer : *la différenciation pédagogique*, qui a trait aux méthodes pédagogiques et aux démarches didactiques, et *la différenciation par les programmes d'études*, qui concerne l'organisation des contenus de ces programmes et le choix des contextes de réalisation des compétences. Les buts de la différenciation par l'action pédagogique, qui a lieu dans la classe, sont de réduire l'échec scolaire et de mieux outiller l'élève en lui offrant des occasions de développer des stratégies d'apprentissage variées. La différenciation par les programmes résulte de la nécessité de varier les contextes de réalisation et les contenus de formation ainsi que leur organisation en vue d'adapter la formation aux caractéristiques des élèves (potentialités, champs d'intérêt, aspirations). Elle peut se concrétiser par la mise en place de programmes différenciés et de programmes à option qui permettent à chacun une progression particulière tout en faisant des bouts de chemin avec d'autres. C'est ainsi qu'on aboutit à une diversification des parcours de formation.

La prise en compte des différences entre les élèves ne vise pas seulement à alléger des contenus, à adapter des démarches pédagogiques et des structures à des élèves qui éprouvent des difficultés ou qui ont des rythmes d'apprentissage plus lents. Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation, il est aussi question de mettre en place des mécanismes « [...] sans risquer de sous-alimenter les plus doués et de perdre les plus lents[4] ». Autrement dit, il s'agit de permettre à toutes les catégories d'élèves de progresser efficacement sans trop bousculer les uns ni retarder les autres, donnant ainsi à chacun le plaisir d'apprendre et d'éveiller sa curiosité intellectuelle. C'est au cours de ce processus que se dessinent les interactions entre les deux axes de différenciation et entre la différenciation et la diversification de la formation. En effet, pour adapter l'organisation des contenus aux besoins et aux aptitudes des élèves, on doit choisir des démarches pédagogiques en rapport avec les particularités des élèves (interaction entre les axes de différenciation) et reconsidérer l'aménagement du temps et de l'espace de formation (répercussion de la différenciation sur la diversification). Ainsi, bien que le mandat de la Commission soit centré sur les programmes (axe des programmes), ses réflexions l'ont amenée à tenir compte des effets de ses propositions sur l'axe pédagogique et sur la diversification de la formation.

2. Philippe PERRENOUD, *Pédagogique différenciée : des intentions à l'action*, p. 9-10.

3. Philippe PERRENOUD, *ibid.*, p. 11.

4. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les sciences de la nature et les mathématiques au deuxième cycle du secondaire, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, p.12.

1.2 Pratiques de diversification et de différenciation au Québec

La diversification et la différenciation ont été adoptées depuis longtemps par certaines écoles au Québec et l'on a constaté une augmentation de ce phénomène au cours de la décennie. Ces pratiques ont été largement répertoriées par Marthe Henripin (1999) qui distingue six catégories de cheminements ou de mesures au secondaire : cheminement régulier, de rattrapage, enrichi, orienté vers la qualification professionnelle et le marché du travail, axé sur l'orientation personnelle et professionnelle et axé sur l'intégration au collégial. À l'intérieur de ces cheminements, le Ministère, les écoles et les commissions scolaires apportent des aménagements pédagogiques et organisationnels afin que les jeunes soient mieux outillés pour se réaliser pleinement. Ainsi, les cheminements de rattrapage ou enrichis sont établis localement, les voies de spécialisation sont déterminées par les écoles (voie artistique, voie scientifique, etc.) et certaines se consacrent entièrement à un projet particulier (écoles pour raccrocheurs, écoles spécialisées en sciences, en arts ou en sports, écoles internationales, écoles alternatives, etc.). La plupart des projets établis localement exigent un réaménagement des grilles-matières, soit en récupérant le temps normalement attribué à d'autres matières en les faisant disparaître, soit en réduisant d'un certain nombre de périodes par cycle le temps d'enseignement de certaines matières. On enregistre parfois des modifications à l'horaire[5].

L'admission des élèves dans la plupart des écoles à projets particuliers ou ayant des concentrations dépend non seulement de la motivation et de l'intérêt manifestés, mais aussi de la réussite scolaire antérieure, d'une performance scolaire supérieure, de l'autonomie, de l'effort et de la bonne conduite. On a parfois recours à des tests d'aptitudes ou à des examens. C'est le cas de certaines concentrations en musique, en sports-études ou arts-études, en sciences et technologies. Cette situation mène à se demander, comme le dit bien Marthe Henripin, dans quelle mesure les concentrations et les projets particuliers sont ouverts à tous ? Quelle proportion d'élèves ayant peu de facilité d'apprentissage mais ayant manifesté de l'intérêt y ont été admis et ont pu ainsi améliorer sensiblement leurs résultats scolaires ? À l'analyse, les concentrations et les projets les plus prisés ont favorisé majoritairement les mêmes jeunes, soit ceux et celles qui ont les meilleurs résultats scolaires. Or, le choix des individus les plus performants peut avoir comme effet de « décimer » les groupes ordinaires en les privant d'élèves qui constituent souvent, pour leurs camarades, d'importants stimulants. Il convient donc de contrer cette dérive en remplaçant l'unique critère actuel de la performance scolaire par un autre où les centres d'intérêt des jeunes seraient pris en compte. Les arts, la science ou le sport devraient être accessibles à tous les jeunes.

Par ailleurs, il est logique de penser qu'en raison de cette panoplie de programmes, les élèves ont la possibilité de faire des choix en fonction de leurs aptitudes, de leurs besoins et de leurs aspirations. Cependant, ces initiatives se présentent comme des réponses à la pièce que les écoles et les commissions scolaires apportent à des besoins particuliers d'une certaine catégorie d'élèves, négligeant un nombre important de jeunes, ceux dont les résultats scolaires se situent dans la moyenne. La différenciation qui y est pratiquée ne s'inscrit pas dans un cadre bien défini, établi à partir de principes démocratiques, faisant place à la fois au mérite et au développement de l'ensemble des potentialités de chacun.

1.3 Différenciation et nouveau contexte de l'éducation au Québec

Dans le plan d'action de 1992 sur la réussite éducative intitulé *Chacun ses devoirs*, on soulève la question de savoir si certains éléments du curriculum ne sont pas trop uniformes, trop rigides, trop contraignants. De même, dans les écrits de la Commission des états généraux sur l'éducation au sujet du curriculum, les commissaires insistent, entre autres, sur la nécessité de diversifier les parcours au second cycle du secondaire en laissant la possibilité aux élèves de choisir des cours correspondant davantage à leurs domaines d'intérêt et en leur permettant plus tôt l'accès à la formation professionnelle. Là-dessus, la Commission des états généraux sur l'éducation (1996a, 1996b) a abouti à un consensus, à savoir que le second cycle du secondaire devrait être différencié pour mieux tenir compte de la diversité des aptitudes, des choix et des orientations. De son côté, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997), dans son rapport *Réaffirmer l'école*, mentionne que « [le] principal reproche fait au second cycle réside dans une simple phrase : l'école offre peu de choix[6] ». Pour le Conseil supérieur de l'éducation (1999a), la diversification des approches et des pratiques pédagogiques constitue le moyen privilégié d'accroître les chances de réussite du plus grand nombre d'élèves. Quant à la Commission des programmes d'études (1998a), elle suggère, dans son calendrier d'élaboration et d'implantation des programmes, d'élaborer des programmes d'études différenciés et des programmes d'études optionnels pour permettre aux élèves de suivre des parcours scolaires en harmonie avec leurs besoins, leurs aspirations et leurs champs d'intérêt.

Ces préoccupations, exprimées par ces différents organismes, ont été prises en compte dans *L'école, tout un programme*, énoncé de politique qui réfère principalement à la réflexion du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Les auteurs de l'énoncé affirment que l'école doit être exigeante si elle veut mener les élèves à la réussite. « Il faudra que chaque école se préoccupe, à cet égard, des élèves plus faibles, plus lents et de ceux qui apprennent différemment, en leur proposant des stratégies d'apprentissage appropriées et des mesures d'aide et de soutien adéquates[7]. »

5. Marthe HENRIPIN relève le cas des concentrations ski-études ou celui de la classe d'accélération à concentration scientifique, qui concentre en deux ans (3e et 5e secondaire) tous les cours de science et de mathématique du 2e cycle, y compris ceux exigés pour le collégial.

6. GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM, *Réaffirmer l'école*, p. 70.

7. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, p. 14.

L'école, tout un programme met un accent nouveau sur la diversification et la différenciation au second cycle du secondaire. On y propose, comme c'est déjà le cas en mathématique et en science, d'offrir des programmes différenciés (c'est-à-dire de plus d'un niveau de difficulté) en français et en anglais, en langues d'enseignement et en langues secondes. Les programmes différenciés de niveau supérieur doivent avoir un nombre d'unités plus élevé qui seront prises à même les unités consacrées aux matières à option. En 4e secondaire, le nombre d'unités attribuées au programme de base de mathématique passe de six à quatre, de façon à équilibrer l'ensemble des cours de mathématique au secondaire. « Un programme intermédiaire sera introduit en 4e et en 5e secondaire et les conditions particulières d'admission à certains programmes de l'enseignement collégial pourraient être révisées en conséquence[8]. » On envisage également d'offrir des programmes à option dans les cinq domaines d'apprentissage (langues; mathématique, science et technologie; univers social; arts; développement personnel) et en formation professionnelle au secondaire.

1.4 Questionnements de la Commission

Selon le calendrier d'élaboration des programmes d'études, la rédaction des programmes différenciés et des programmes à option devrait débuter l'année prochaine. Au regard de ce qui se passe actuellement dans les écoles par rapport aux programmes à option et aux programmes différenciés en mathématique et en science, la Commission remet en question la pertinence du mode de différenciation proposé dans *L'école, tout un programme*, mode qui consiste à complexifier les contenus et à augmenter le nombre d'unités. Elle est *a priori* convaincue que les mêmes contraintes faites à tous en mathématique et en science ne peuvent pas donner les effets escomptés. La Commission s'interroge également sur les fonctions et les types de programmes à option à élaborer.

La Commission des programmes d'études se pose donc les questions suivantes :

- Comment différencier les programmes d'études pour mieux répondre aux besoins des élèves du 21e siècle ?
- Comment permettre aux élèves d'explorer et de tester leurs goûts et leurs aptitudes tout en assurant une formation de base solide, un bagage culturel commun ?
- Dans un monde où la formation continue est incontournable, comment accrocher les élèves à l'école en vue de les mener vers la formation générale ou vers la formation professionnelle ?

8. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *op. cit.*, p. 25.

Chapitre 2

Des orientations pour différencier

Trois orientations se dégagent de la réflexion menée par la Commission à l'égard de la différenciation des programmes. Elles justifient la proposition élaborée au chapitre suivant.

2.1 Renforcer la différenciation que portent les programmes par compétences

Les nouveaux programmes d'études élaborés par compétences sont déjà en place au primaire et sont en élaboration au premier cycle du secondaire. La structuration du contenu du Programme de formation au Québec, dans une perspective de développement de compétences, ouvre la voie à des pratiques pédagogiques particulières, comme le travail en projets, et incite à passer du paradigme transmissif au paradigme constructiviste.

Ce changement paradigmatique ne se reflète pas clairement dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (version approuvée 2001). En effet, celui-ci fait référence à deux paradigmes épistémologiques : l'un béhavioriste, l'autre constructiviste, présentant ainsi une contradiction interne susceptible d'occasionner de l'incohérence dans les pratiques. Selon P. Jonnaert (2001),

> juxtaposant des paradigmes contradictoires dans sa conception de l'apprentissage scolaire, le MEQ n'a pas réalisé ce *travail de sélection* qui lui aurait permis de mieux contrôler sa propre conception de l'apprentissage scolaire. Un paradigme qui doit servir de référence aux enseignantes et aux enseignants dans leurs pratiques professionnelles ne peut être ambigu. Sa fonction est de définir une grille de lecture, non ambivalente, à travers laquelle les enseignantes et les enseignants pourront analyser et construire des démarches d'enseignement et d'apprentissage[9].

Si l'on peut mettre à contribution plus d'une théorie pour élaborer ou pour appliquer un programme, il faudrait que les théories en question ne soient pas contradictoires. Or le béhaviorisme et le constructivisme auxquels renvoie le Programme de formation sont contradictoires et ne conçoivent pas de la même façon la connaissance et le processus d'apprentissage.

9. Philippe JONNAERT, *Compétences et socioconstructivisme : de nouvelles références pour les programmes d'études au Québec*, dans le texte d'ouverture du colloque de la Commission professionnelle des services éducatifs de l'Association des cadres scolaires du Québec, *Développer des compétences : oui..., mais à quelles conditions*, p. 4, 12-13-14 décembre 2001, Hôtel Hilton, Québec.

Dans le paradigme du constructivisme, la connaissance est construite par le sujet comme le fruit de sa propre expérience. La connaissance n'est donc pas indépendante du sujet, alors que dans le béhaviorisme, la connaissance est vérifiable dans une réalité localisée à l'extérieur du sujet connaissant, elle est communicable.

La Commission croit que le Ministère doit donner une orientation claire à ce sujet pour que les enseignantes et les enseignants aient une même grille de lecture pour orienter leurs pratiques pédagogiques. Sans renier ce qui s'est fait jusqu'ici, il nous semble important de poser les jalons de la réforme au secondaire de façon claire et explicite afin que les équipes pédagogiques comprennent bien les enjeux qui ressortissent du nouveau curriculum proposé.

Cela étant dit, des programmes élaborés par compétences suffisent-ils pour assurer la différenciation pédagogique au second cycle en vue de l'orientation scolaire et professionnelle ? Certes, le nouveau modèle de programme adopté au Québec confie un nouveau rôle à l'élève comme à l'enseignant. L'élève n'est plus un récepteur du savoir, trop souvent passif, mais construit plutôt ses connaissances sur ses acquis. Ainsi, les apprentissages ne sont plus dépourvus de signification, car le développement de compétences exige de mettre les apprentissages en situation et en perspective. L'élève doit tisser des liens entre des situations anciennes et actuelles, et les projets dans lesquels il peut les inscrire.

Ces caractéristiques du Programme de formation sont porteuses de différenciation parce que les élèves sont placés dans des contextes différents. On reconnaît par le fait même que des élèves différents puissent prendre des chemins divers pour développer les compétences proposées dans le Programme de formation. Or, même si les programmes au secondaire sont élaborés par compétences et se prêtent bien à donner du sens aux savoirs, et ce, d'autant plus s'ils se raccrochent aux compétences transversales et aux domaines généraux de formation, la Commission est d'avis que ce n'est pas suffisant pour susciter la différenciation en classe. La Commission croit plutôt que, même si ces programmes sont porteurs de différenciation pédagogique, il faut aller de l'avant et élaborer des programmes différenciés dans les disciplines, mais sans toutefois accepter, comme telle, la proposition de *L'école, tout un programme*.

2.2 Faire preuve d'innovation : différencier les programmes sous un autre angle

La solution d'augmenter le contenu des programmes et le temps d'enseignement semble être celle qui est retenue dans l'énoncé de politique éducative et il n'est pas certain que ce soit la meilleure pour susciter la motivation des jeunes et assurer la réussite de tous. D'ailleurs, les membres de la Commission des États généraux sur l'éducation étaient loin d'être convaincus que l'augmentation du temps allouée aux matières obligatoires permettrait d'améliorer les résultats des élèves. « Il pourrait être tout à fait inutile d'ajouter du temps d'enseignement s'il est employé de la même façon ou, pire encore, si l'on accentue la dérive consistant à confisquer une part de plus en plus substantielle de ce temps d'apprentissage pour des évaluations à répétition [10]. » Or, c'est la solution qui a été retenue puisque le temps d'enseignement consacré au français, langue d'enseignement, au français, langue seconde au premier cycle, et à la mathématique en 3e secondaire a été augmenté. Comme si en faire « plus » était la seule façon de faire « mieux ».

En outre, des programmes différenciés par l'augmentation du nombre d'unités privent l'élève de ces unités dans la plage des options et l'empêche ainsi d'explorer et d'approfondir certaines disciplines ou d'explorer la formation professionnelle. Ainsi, le fait d'accorder plus d'unités à des programmes « enrichis » mène à des inconvénients qu'il importe de souligner ici.

D'abord, l'effet se fait sentir chez les élèves : les programmes enrichis sont fréquentés par les élèves sur la base de leur performance scolaire. D'ailleurs, les préalables au collégial constituent une pression pour que les jeunes suivent les programmes enrichis, sans pour autant qu'ils choisissent en fonction de leurs champs d'intérêt personnel, se privant ainsi d'une véritable démarche d'exploration. Ensuite, l'effet est observable chez le personnel enseignant lui-même : plusieurs veulent enseigner aux élèves les plus forts, ceux qui choisissent les programmes « enrichis », tandis que la plupart des enseignants qui obtiennent les groupes les plus faibles se sentent marginalisés et sont moins motivés. Finalement, les écoles elles-mêmes entrent dans le jeu de la concurrence pour recruter les meilleurs élèves sur la base de leurs résultats scolaires, à tel point que les écoles qui ne veulent pas se donner un projet particulier se demandent si elles pourront survivre sans une vocation particulière.

La Commission est d'avis que la différenciation par l'augmentation des contenus pour tous les programmes est une façon de faire peu novatrice. Elle soutient qu'il faut aborder la différenciation sous un autre angle, prendre en compte d'autres variables, comme les champs d'intérêt des élèves, leur forme d'intelligence, ainsi que leur besoin d'orientation et d'exploration. Comme l'a montré Gardner (1996), les types d'intelligence sont variés. L'école publique s'adressant à tous, elle doit composer avec des élèves différents et tâcher de les retenir à l'école dans la poursuite de leur formation obligatoire. Certains élèves brillent dans une matière et sont moins bons ailleurs, alors que d'autres réussissent partout. Si quelques-uns font très tôt leur choix de carrière, une bonne proportion de jeunes ont tendance à manifester leur intérêt sur le tard : « [...] à la fin du secondaire, poussés par les dates limites fixées pour les demandes d'admission, ils effectuent le plus souvent un choix à la hâte, sans avoir la maturité nécessaire pour mesurer l'incidence de leur décision [11] ».

10. COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Exposé de la situation*, p. 47.

11. COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Exposé de la situation*, *op. cit.* p. 28.

2.3 Prendre en compte les centres d'intérêt de tous les élèves par l'exploration et l'approfondissement

Les jeunes du secondaire sont à l'étape de la découverte à tous points de vue : social, intellectuel, sexuel et spirituel. C'est à cet âge que les choix se dessinent: choix d'options, choix de poursuivre des études en formation professionnelle ou au collégial, ou encore choix d'entrer sur le marché du travail. Toutefois, n'étant pas définitifs, ils soulèvent le problème de l'orientation scolaire et professionnelle, tant au secondaire qu'au collégial. Dans un avis récent traitant de ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation (2002) propose de voir l'indécision vocationnelle comme un phénomène courant du processus de développement des jeunes au collégial, et en fait l'un des axes de développement proposés pour les aider dans leurs choix.

Il faut dire que le programme *Éducation au choix de carrière* n'a pas répondu aux attentes, si bien que les jeunes ont été nombreux aux États généraux à demander qu'il soit réorienté ou remplacé par des stages ou par un service aux élèves. Le concept d'« école orientante[12] » a été introduit dans les écoles, entre autres pour remplacer le programme d'éducation au choix de carrière. Il repose sur une collaboration entre les différentes catégories de personnel de l'école, le conseil d'établissement, la communauté et la commission scolaire. Il s'agit d'offrir à l'élève un ensemble de moyens pouvant le guider dans sa recherche identitaire ainsi que dans son cheminement scolaire et professionnel en vue d'une intégration harmonieuse à la société, et plus particulièrement au monde du travail.

Au-delà du domaine général de formation « Orientation et entrepreneuriat », qui intègre l'école orientante, c'est la structure elle-même du curriculum au secondaire qui doit favoriser l'orientation, par l'exploration des disciplines ou par leur approfondissement. Généralement, les jeunes sont curieux d'apprendre à leur entrée au secondaire, mais ils perdent souvent leur élan en cours de route, faute de trouver un sens aux apprentissages. Certes, l'adolescence entre en ligne de compte, mais l'école a un rôle important à jouer pour alimenter la flamme depuis le début jusqu'à la fin du secondaire. À cet égard, l'école a une remise en question à faire.

La Commission des programmes d'études est d'avis que la diversification du curriculum au secondaire, qui est en relation avec le découpage par cycles, a une incidence non seulement sur le potentiel d'exploration en vue des choix que les élèves devront faire, mais également sur les programmes d'études. Or, une période de diversification du curriculum à la suite d'une formation de base commune est nécessaire pour assurer une démarche d'exploration ou la connaissance plus approfondie des disciplines, dans la mesure où l'on offre aux élèves la possibilité de développer leur potentiel par des programmes qui nourriront leur intelligence et répondront à leurs besoins. Il s'agit de sortir du mode d'orientation par défaut plus que par choix positif. Comme le dit le Conseil supérieur de l'éducation : « On maintient longtemps la majorité dans une sorte de voie royale très homogène, pour ensuite éliminer par l'échec en cours d'études postsecondaires ou par des contingentements impitoyables[13]. »

* * *

En résumé, la réflexion de la Commission amène à certaines orientations qui devraient guider l'élaboration des programmes différenciés au secondaire. D'abord, les programmes par compétences, bien que porteurs de différenciation pédagogique, ne suffisent pas en eux-mêmes à susciter la différenciation requise à cette étape du parcours de l'élève. Ensuite, les programmes différenciés par l'augmentation du temps ou des contenus ne répondent pas nécessairement aux besoins et aux divers centres d'intérêt des élèves. Les programmes doivent être définis sans faire de discrimination par rapport aux résultats scolaires. Enfin, les programmes différenciés doivent permettre d'approfondir ou d'explorer des disciplines en vue de faire des choix. De telles orientations constituent une avenue nouvelle et stimulante pour le cycle de différenciation au secondaire.

12. Ce concept a été proposé par l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec en 1993 et repris dans le rapport *Réaffirmer l'école*.

13. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rénover le curriculum du primaire au secondaire*, avis au ministre de l'Éducation, p. 77.

Chapitre 3

Des pistes pour étayer les orientations de différenciation

Dans le présent chapitre, la Commission tente de concrétiser les orientations de différenciation et présente successivement les résultats de ses réflexions sur les programmes différenciés et sur les programmes à option. Dans chaque cas, elle traite d'abord des balises qui pourraient guider l'élaboration des programmes avant de donner, à titre indicatif, des illustrations de tels programmes. Elle termine le chapitre sur la reconnaissance, au moyen de la sanction des études, des compétences développées par les élèves, et de l'effet de cette reconnaissance sur l'arrimage avec le collégial.

3.1 Des programmes différenciés : pour tenir compte des différences entre les élèves

Les propositions de la Commission reposent sur ses convictions pédagogiques traduites ici sous forme de balises. À partir de ces balises, la Commission définit des modes de différenciation selon les problématiques de l'enseignement des disciplines concernées : langues, mathématique, science et technologie. Elle ne prétend pas avoir tout dit sur les avenues à exploiter en matière de différenciation. Par ses propositions, elle veut susciter d'autres réflexions originales en vue de permettre à tous les élèves d'emprunter des parcours scolaires plus adaptés à leurs aptitudes et à leurs besoins. On pense ainsi motiver davantage les jeunes et, par le fait même, contribuer à leur réussite en contrant l'échec et le décrochage scolaires.

Des balises pour les programmes différenciés

Les balises établies par la Commission des programmes d'études pour guider l'élaboration des programmes différenciés sont les suivantes.

- La différenciation des programmes devrait respecter le nombre d'unités fixé par le Régime pédagogique pour la discipline concernée, ce qui aurait l'effet de ne pas empiéter sur la plage des matières à option. La différenciation ne tient donc pas d'une vision verticale, c'est-à-dire une augmentation du nombre d'unités qui entraîne celle du temps, mais plutôt d'une vision horizontale, comme le suggère le Conseil supérieur de l'éducation : « Dans l'une ou l'autre matière obligatoire, il serait possible de faire émerger des cours plus significatifs, du point de vue d'un choix d'orientation, que le cours commun de base, sans forcément y accoler un surplus d'unités allouées, comme le laisse entrevoir *L'école, tout un programme*[14]. »

14. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, avis au ministre de l'Éducation, p. 36.

- Les programmes différenciés s'inscrivent dans des profils construits par les élèves à partir des choix qui leur sont offerts. L'élève est l'artisan d'un profil qu'il construit en fonction de ses capacités, de ses champs d'intérêt et de son orientation scolaire et professionnelle. C'est ainsi qu'il est interpellé à titre d'acteur de sa formation, conformément à l'épistémologie constructiviste. De cette manière, les programmes différenciés se situent dans un système ouvert et non dans des profils fermés.

- Les programmes différenciés devraient être conçus de manière à offrir aux élèves toutes les possibilités associées à la poursuite de leurs études. Ils ne doivent pas être considérés comme des préalables à un profil de formation. En d'autres termes, le choix d'un élève de suivre un programme différencié dans un contexte de réalisation donné ne requiert pas de préalables et ne doit pas lui fermer de porte. Cela suppose que les programmes différenciés d'une même discipline doivent être de niveau équivalent.

- L'uniformité ne sert pas de critère d'élaboration des programmes différenciés. Autrement dit, à la question de savoir comment différencier les programmes pour stimuler la motivation et l'intérêt de l'élève, la Commission répond qu'il ne peut y avoir de solution unique pour toutes les disciplines. En effet, la problématique que soulève l'apprentissage est particulière à chaque discipline identifiée comme matière à différenciation dans *L'école, tout un programme*. Il faut tenir compte de la structure propre à chaque discipline, des conditions d'apprentissage dans chacune d'elles, ainsi que des attitudes des élèves à leur égard.

- Par souci de réalisme, la Commission propose de limiter à trois le nombre de programmes différenciés par discipline, ce qui permet une offre raisonnable dans l'ensemble des écoles du Québec. Pour les cas particuliers, divers aménagements pourraient être effectués en vue de faciliter leur mise en œuvre.

Des propositions de différenciation pour les disciplines visées

L'examen de la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage des disciplines susceptibles de différenciation a mené la Commission à définir deux modes de différenciation : le premier, par les contextes de réalisation des programmes et le second, par l'enrichissement.

Différenciation par la variation du contexte de réalisation [15]

Considérant qu'il faut renforcer la différenciation pédagogique en présentant des programmes différenciés à cette étape du parcours de l'élève, la Commission propose pour les langues d'enseignement, la mathématique de même que pour la science et la technologie, **un mode de différenciation qui tente de rejoindre les élèves par le truchement de leurs champs d'intérêt et de leurs besoins en variant le contexte de réalisation**. La préoccupation dans ce mode de différenciation est de rechercher des contextes intéressants et susceptibles de motiver les élèves dans leur apprentissage.

Ces programmes différenciés pourraient être progressivement introduits au second cycle, de manière à susciter un véritable choix pour les élèves et à éviter que l'école procède par sélection trop hâtive en 2e secondaire.

Pour la Commission, la 3e secondaire est une année charnière quant à la différenciation. Ainsi, ne serait-il pas pertinent d'offrir un programme unique en langues d'enseignement, en mathématique et en science, chacun présentant les trois contextes de réalisation dans lesquels s'inscriront les programmes différenciés des deux dernières années du cycle ? Les élèves pourraient ainsi mieux fonder leur choix ultérieur. La Commission invite le Ministère à réfléchir à cette proposition.

En 4e et 5e secondaire, et pour chaque discipline, il s'agirait de proposer aux élèves au plus trois programmes différenciés parmi lesquels ils en choisiraient un. Ces programmes permettraient :

- de proposer les mêmes compétences puisque les élèves sont encore en formation obligatoire et qu'ils doivent atteindre le seuil de développement des compétences attendu à la fin des études secondaires;

- d'inclure des *savoirs essentiels* [16] communs afin d'assurer une compréhension univoque des concepts et de faciliter le passage d'un programme à un autre en cours de cycle; ils devraient être élaborés en tenant compte du cycle précédent et permettre à tous les jeunes, quel que soit leur choix de programmes différenciés, de poursuivre leur formation;

- d'offrir aux élèves des contextes de réalisation variés, prenant en compte leurs champs d'intérêt, leurs besoins et leurs potentialités, et permettant la construction d'un profil de formation par l'approfondissement ou l'exploration;

- de présenter un certain niveau de complexité, tout en étant réalistes, et de tenir compte du niveau de développement de chacun. Il serait essentiel d'offrir un défi raisonnable aux élèves.

15. Nous donnons au concept « contexte de réalisation » la même signification que dans le *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée, éducation préscolaire et enseignement primaire* : le contexte de réalisation « fournit des repères sur les conditions dans lesquelles placer l'élève pour lui permettre d'exercer et de développer sa compétence ; il comporte généralement des indications sur les moyens auxquels l'élève peut recourir ou sur les contraintes imposées par la situation », p. 9.

16. Le sens donné à ce terme est celui du *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée, éducation préscolaire et enseignement primaire*, c'est-à-dire « un répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence » (p. 9). Les savoirs essentiels regroupent des connaissances, des stratégies et des techniques.

Ainsi donc, dans chaque programme différencié d'une même discipline, les compétences et les *savoirs essentiels* communs reçoivent une coloration particulière en fonction du contexte de réalisation. C'est comme si l'enrichissement par la complexification, proposé dans *L'école, tout un programme*, était introduit au moyen d'une variation de contexte qui rejoint l'intérêt et les aptitudes des jeunes, donnant ainsi des programmes de niveau comparable et ayant une importance égale. Un tel mode de différenciation permet de poursuivre la formation de base au second cycle du secondaire grâce aux compétences communes et ouvre à la diversification des parcours par l'intermédiaire des contextes de réalisation variés.

Des illustrations selon les disciplines

Des illustrations étoffées sont difficiles à fournir étant donné que la Commission ne dispose pas d'information sur les programmes proposés au 1er cycle du secondaire. Ses propositions sont donc fournies à titre indicatif. Dans les illustrations, la Commission ne met pas l'accent sur les *savoirs essentiels*; elle tient cependant à rappeler que l'alourdissement des contenus pourrait contrecarrer le développement des compétences. Selon Perrenoud (1999), « [l']enjeu est évidemment de ne pas surcharger les programmes à un moment où on a besoin de temps pour exercer leur mobilisation [des savoirs] et la construction des compétences [17] ».

En français et en anglais, langues d'enseignement

Actuellement, au secondaire, il n'existe qu'un programme obligatoire pour tous en français et en anglais, langues d'enseignement. Dans le sens de la proposition de différenciation de *L'école, tout un programme*, les programmes différenciés qui seront élaborés permettront aux élèves de poursuivre leur formation et de se diriger, soit vers la formation professionnelle après la 4e ou 5e secondaire, soit vers le collégial.

Dans l'apprentissage des langues d'enseignement, certains constats méritent notre attention. Les élèves disent qu'ils ont l'impression de faire toujours la même chose en langues d'enseignement. Cependant, les études montrent que les élèves accusent des faiblesses. Celles-ci ont trait au code linguistique et au fonctionnement de la langue. De plus, les résultats au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) du Conseil des ministres de l'éducation du Canada révèlent que les garçons se classent moins bien que les filles, à 13 ans comme à 16 ans, tant en lecture qu'en écriture (Conseil supérieur de l'éducation, 1999b). Le Conseil attribuerait une bonne partie de l'écart entre les taux de redoublement des garçons et des filles aux difficultés plus grandes éprouvées par les garçons en lecture et en écriture puisqu'il n'y a pas de différence significative entre les sexes dans les résultats scolaires pour les autres matières. Il nous semble qu'il faut trouver une façon de rejoindre les centres d'intérêt des garçons pour stimuler leur motivation quant à la langue d'enseignement. Évidemment, bien d'autres facteurs expliquent la moins grande réussite scolaire des garçons, mais dans le présent avis, la Commission préfère s'en tenir à ce qui est lié aux programmes d'études. Les filles aussi profiteraient de contextes variés pour apprendre la langue.

Une différenciation fondée sur les contextes de réalisation de certains programmes obligatoires pourrait avoir pour effet d'accroître l'engagement des élèves dans des apprentissages plus motivants et plus orientants. Par exemple, des environnements marqués par la science et la technologie, l'exercice de la citoyenneté ou encore les arts pourraient être intéressants et bon nombre d'élèves aimeraient y apprendre la langue.

ILLUSTRATIONS DE LA DIFFÉRENCIATION SELON LE CONTEXTE DE RÉALISATION EN LANGUES D'ENSEIGNEMENT

Langues d'enseignement dans un contexte de science et technologie : dans ces programmes, l'élève développerait les compétences proposées en langues d'enseignement en mettant à contribution des textes de vulgarisation de la science, domaine qui intéresse particulièrement les garçons et qui pourrait retenir l'attention des filles. On mettrait l'accent sur la science, la créativité et l'imagination. L'essai scientifique et les œuvres littéraires à caractère scientifique et technologique en seraient des exemples.

Langues d'enseignement dans un contexte de citoyenneté : dans ces programmes, l'élève développerait les compétences proposées en langues d'enseignement dans un contexte où le discours, la prise de position, la participation à la vie de l'école, de la communauté et de la société en général seraient à l'honneur. On pourrait s'appuyer sur des œuvres qui ont trait à la société et à la vie politique, la littérature étant abondante en ce domaine.

Langues d'enseignement dans un contexte des arts : dans ces programmes, l'élève développerait les compétences proposées en langues d'enseignement en prenant appui sur le domaine des arts, incluant l'écriture cinématographique et dramatique de même que l'utilisation de différents médias. Les élèves seraient amenés, dans ces programmes, à enrichir leurs capacités en lecture et en écriture en exerçant leur sens de l'appréciation, leur sens critique et leur créativité, tout en mettant à contribution la richesse des cultures artistiques d'ici et d'ailleurs, d'aujourd'hui et d'autrefois.

17. Philippe PERRENOUD, « Raison de savoir », *Vie pédagogique*, no 113, p. 8.

Sans en préciser tous les contours, la Commission est d'avis que parmi les *savoirs essentiels* communs aux trois programmes pourraient figurer, entre autres, la littérature, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), ainsi que certains éléments appropriés au développement des compétences en langues d'enseignement. Pensons, du côté lecture, à des techniques de compréhension de textes, fines et globales, ainsi qu'à des comparaisons entre divers textes. À l'écrit, il faudrait sortir du cadre standard de production de textes et laisser plus de choix aux élèves. Il s'avère essentiel de viser la responsabilisation des jeunes en ce qui a trait à la compréhension et à la production. De plus, dans les *savoirs essentiels* communs, on devrait avoir une préoccupation particulière pour le rehaussement culturel, en conformité avec les objectifs de la réforme.

Au-delà du code linguistique, ces programmes amèneraient l'élève à bien ordonner sa pensée, à s'exprimer correctement et à développer l'esprit d'analyse et de synthèse. L'analyse des œuvres à l'étude viendrait donner un sens à l'apprentissage de l'élève et lui fournir de multiples occasions d'exercer son esprit critique et surtout, espérons-le, à prendre davantage plaisir à la discipline.

En mathématique

L'enseignement de la mathématique au secondaire favorise chez les élèves du Québec le développement de bonnes habiletés, comme le confirment l'enquête pancanadienne TEIMS-99 (Gouvernement du Québec, 2001) et l'enquête internationale PISA (OCDE, 2000). Le paradoxe qu'on observe est que les jeunes Québécoises et Québécois, tout en étant très performants, n'aiment pas apprendre la mathématique. C'est le cas de 47 p. cent des jeunes ayant un excellent résultat à l'épreuve de compétence. Trente-huit p. cent des jeunes trouvent le sujet ennuyeux et 46 p. cent[18] n'envisagent pas un emploi qui fasse appel à la mathématique.

La performance enregistrée par les jeunes est certes attribuable à l'approche par résolution de problèmes qui fait partie intégrante de toute l'activité mathématique au Québec. Mais elle semble aussi, dans une large mesure, être le fait de la pression exercée sur les élèves par rapport à la poursuite de leurs études. La question qui se pose est de savoir comment améliorer ou tout au moins maintenir les performances actuelles des élèves en mathématique et donner en même temps à ces jeunes le goût de poursuivre leurs études dans ce domaine.

La proposition de *L'école, tout un programme* semble reposer uniquement sur les potentialités des élèves. On a tendance à privilégier le seul domaine cognitif dans l'apprentissage à l'école. Par exemple, en 4e secondaire, les programmes de mathématique 416, 426 et 436 se présentent respectivement comme les programmes de base, intermédiaire et avancé. D'un côté, ce découpage entraîne une catégorisation peu valorisante et peu motivante pour les élèves qui suivent le programme de base. De l'autre côté, l'école entretient une confusion en assimilant performance scolaire et motivation. Or, s'il est vrai que tout le monde ne présente pas la même capacité à apprendre la mathématique, il reste tout aussi évident que les élèves ne suivent pas ces cours pour répondre aux mêmes besoins et avec le même intérêt. Au lieu d'entretenir la motivation des élèves, la différenciation par la complexification des contenus les discrimine de façon négative.

Dans la situation actuelle, il semble qu'il y aurait lieu d'agir sur le domaine affectif en plus du domaine cognitif, en proposant aux élèves des contextes d'apprentissage de la mathématique qui les rejoignent davantage, non pas en diluant les contenus, mais en rendant les élèves fiers de leurs connaissances mathématiques, possiblement différentes de celles de leurs camarades intéressés par un autre domaine de connaissance. Dans ces conditions, l'élève très tenté par les arts, qui saura comment construire des dessins en perspective à l'aide de trois points de fuite, ne sera pas dévalorisé alors que son camarade porté sur les sciences se préparera pour un DEC en sciences[19].

ILLUSTRATIONS DE LA DIFFÉRENCIATION SELON LE CONTEXTE DE RÉALISATION EN MATHÉMATIQUE

Mathématique dans un contexte de sciences et techniques physiques : dans ce programme, l'élève développerait les compétences proposées en mathématique en se servant du contexte associé aux sciences et aux techniques physiques, stimulant pour une catégorie d'élèves. Ces derniers développeraient leurs compétences en mathématique, par exemple, dans le contexte de l'optique. La trigonométrie pourrait être abordée dans ce contexte, alors que les forces et les vecteurs pourraient être vus en robotique.

Mathématique dans un contexte des arts, des lettres et de la communication : dans ce programme, l'élève développerait les compétences proposées en mathématique en se servant du contexte associé aux arts, aux lettres et à la communication. Par exemple, l'architecture pourrait servir de contexte pour le développement des compétences des élèves en géométrie descriptive. L'encodage pourrait être utilisé comme contexte pour l'apprentissage du langage formel.

Mathématique dans un contexte d'univers social : dans ce programme, l'élève développerait les compétences proposées en mathématique en se servant du contexte associé à l'univers social. Par exemple, la démographie et la météorologie pourraient servir de contextes pour développer les compétences inscrites dans les programmes et maîtriser les fonctions probabilistes, l'optimisation, etc.

18. Ces pourcentages sont fournis dans TEIMS-99. Rapport du Québec.

19. Cette proposition se rapproche des mesures avancées par Dacunha-Castelle (1989) pour les écoles françaises.

Le rapprochement entre contextes et disciplines ou domaines d'apprentissage ne signifie pas que le programme porte à la fois sur deux disciplines : mathématique et sciences et techniques; mathématique, arts, lettres et communication; mathématique et univers social. C'est un programme de mathématique qui vise le développement de compétences mathématiques par les élèves, qui les place dans des conditions associées à leurs champs d'intérêt et qui leur permet d'avoir recours à des moyens particuliers.

Les *savoirs essentiels* communs à ces programmes pourraient comprendre :

- des habiletés, techniques et procédures fondamentales ainsi que des attitudes essentielles en mathématique;
- des concepts fondamentaux et fondateurs, tels les relations et les fonctions, suites et séries, géométrie analytique et écriture algébrique, communication et notation fonctionnelles;
- des référents culturels tels que les textes historiques et de vulgarisation simples illustrant diverses utilisations de l'outil mathématique.

Grâce à de tels programmes, tous les élèves pourraient bénéficier de la mathématique dans le cadre de leur formation générale, dans des contextes stimulants, avec tous les aspects que cette étude peut leur apporter : puissance de l'outil, compétences réflexives, rigueur, esthétisme, etc. Cela suppose bien sûr une reconnaissance de la primauté de la méthode sur le contenu et une vision davantage qualitative de la mathématique en tant, également, que science de l'approximation.

En science et technologie

La problématique de l'enseignement de la science et de la technologie au secondaire est très voisine de celle de la mathématique. Dans l'enquête TEIMS-99, les élèves québécois, malgré leurs bons résultats, sont ceux qui aiment le moins étudier la science. Par rapport aux autres élèves canadiens, ils sont aussi les moins nombreux à désirer un travail dans le domaine scientifique. Une fois le diplôme d'études secondaires obtenu, les élèves ont tendance à moins s'orienter vers les carrières scientifiques. Les études scientifiques ont la réputation, justifiée par ailleurs, d'être difficiles, exigeantes sur le plan de la durée et de l'intensité du travail nécessaire. Les jeunes peuvent aussi avoir l'impression, tout à fait fausse, que les études scientifiques les éloigneraient des vrais problèmes du monde d'aujourd'hui, rapporte Ourisson (2002). Les filles, en particulier, évitent beaucoup les filières de sciences appliquées au collégial et à l'université, comme l'indiquent les Statistiques de l'éducation (MEQ, 2001).

Dans son avis sur l'enseignement des sciences et de la technologie, la Commission des programmes d'études estimait que le menu à forte teneur en science offert à tous les élèves du 2e cycle du secondaire, sous prétexte qu'il faut tous les rendre admissibles à des études supérieures en science et en technologie, n'était ni réaliste, ni souhaitable. Toutefois, pour permettre aux élèves de poursuivre leur formation dans cette discipline à différentes étapes de leur parcours, elle soumettait que la mise en place de cours intermédiaires en science et technologie pourrait contribuer à en faciliter l'accès. De même, elle encourageait l'établissement de passerelles entre des cours de différents niveaux de difficulté, de façon à permettre aux élèves qui modifient leur orientation d'acquérir les préalables au collégial sans être pénalisés.

Un certain nombre de précisions sur la réforme au secondaire (poursuite des mêmes compétences qu'au primaire, programme intégrant la science et la technologie jusqu'en 4e secondaire) et quelques réflexions sur la différenciation à cet ordre d'enseignement amènent la Commission à entrevoir des programmes différenciés, comme ceux de langues d'enseignement et de mathématique. En effet, si l'on veut améliorer les performances des élèves en science et technologie, puis accroître leur goût de continuer à apprendre dans cette discipline une fois la formation secondaire achevée, il est nécessaire d'offrir des programmes qui tiennent compte des potentialités et des champs d'intérêt des jeunes. En science et technologie, comme en mathématique, des efforts méritent donc d'être déployés pour agir davantage sur le domaine affectif des élèves.

La nécessité, pour un pays, de compter une bonne proportion de jeunes dans les filières scientifiques n'est pas à démontrer. En effet, la maîtrise de la science et de la technologie joue un rôle important dans le développement socioéconomique et culturel et représente un atout évident dans le contexte actuel de la mondialisation, caractérisée par la coopération et la concurrence. Il est donc utile de motiver les jeunes à poursuivre des études scientifiques en retouchant les programmes de science et technologie pour les rendre plus attrayants. « La motivation et l'engagement sont les moteurs de l'apprentissage[20] ». Même pour les élèves qui ne se spécialiseront pas en science ou en technologie, il faudrait adapter la formation à la vie au sein d'une civilisation largement technologique en vue, tout au moins, de leur faciliter la compréhension du monde dans lequel ils vivent afin qu'ils puissent participer aux débats éthiques et scientifiques.

20. OCDE, *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie*, p. 108.

Les élèves qui arriveront au second cycle du secondaire auront eu l'occasion, depuis le primaire, de suivre un enseignement intégré de la science et de la technologie et d'aborder les interactions entre ces disciplines et leur environnement social, économique et culturel. Ils auront développé un goût pour l'un ou l'autre des grands thèmes qui constituent la science et la technologie, à savoir l'univers matériel, l'univers vivant, et la Terre et l'espace. Les choix au collégial montrent, par exemple, que les filles manifestent de l'intérêt pour les techniques de l'univers vivant alors que bon nombre de garçons se tournent vers les techniques de l'univers matériel, comme le démontrent les Statistiques de l'éducation (MEQ, 2001). Des programmes différenciés qui respectent ces goûts pourraient stimuler les jeunes à s'intéresser davantage à leur formation scientifique et technologique.

ILLUSTRATIONS DE LA DIFFÉRENCIATION SELON LE CONTEXTE DE RÉALISATION EN SCIENCE ET TECHNOLOGIE

Science et technologie dans un contexte de l'univers matériel : dans ce programme, l'élève développerait les compétences proposées en science et technologie dans un contexte associé à l'univers matériel. Des *savoirs essentiels* communs, comme le concept de la lumière, seraient abordés en empruntant les expériences au monde matériel.

Science et technologie dans un contexte de l'univers vivant : dans ce programme, l'élève développerait les compétences proposées en science et technologie dans un contexte associé au monde vivant. On aborderait, dans ce cas, le concept de la lumière à partir, par exemple, de l'action de celle-ci sur les êtres vivants.

Science et technologie dans un contexte de la Terre et de l'espace : dans ce programme, l'élève développerait les compétences proposées en science et technologie dans un contexte associé à la Terre et à l'espace. Les *savoirs essentiels* seraient donc acquis dans un contexte de l'univers à grande échelle. Ainsi, le concept de lumière serait abordé d'une toute autre façon, sans que l'essentiel ne soit omis.

Ces programmes différenciés ne doivent pas être perçus comme des programmes de chimie et de physique, de biologie ou d'astronomie et d'astrophysique. Il s'agit au contraire d'attirer les élèves vers ces disciplines et de leur permettre d'apprendre en se servant de l'univers matériel, de l'univers vivant, de la Terre et de l'espace, selon les champs d'intérêt.

Les *savoirs essentiels* communs aux programmes différenciés devraient être en continuité avec le programme du 1er cycle du secondaire. Ils regrouperaient des concepts, des lois et des théories ainsi que des outils, des objets, des techniques et des procédés scientifiques et technologiques de base dans les trois champs. Ces savoirs, qui se distinguent peu d'un programme à un autre, seraient traités de manière différente en vue de maintenir l'intérêt de tous pour l'apprentissage en science et technologie. Il pourrait être intéressant à cet égard d'ajouter la connaissance de l'industrie scientifique pour contextualiser la discipline et encourager la persistance aux études dans ce domaine d'apprentissage.

Dans ces différents programmes, les élèves acquièrent des compétences essentielles à la compréhension des phénomènes scientifiques et technologiques ainsi qu'à la participation, en tant que citoyennes ou citoyens, à la vie sociale, économique et politique de leur communauté. On y arrive en permettant aux élèves de découvrir les interactions entre la science et la technologie, le développement de ces deux disciplines dans la société, leur utilisation dans la vie des gens ainsi que leurs effets positifs ou négatifs sur les individus, sur l'économie et sur l'environnement.

Différenciation par l'enrichissement de programmes[21]

La problématique de l'enseignement de la langue seconde est différente de celle de la langue d'enseignement et des autres disciplines. En effet, dans les langues secondes plus qu'ailleurs, les élèves arrivent au secondaire avec des niveaux de compétence très variés, compte tenu de leur milieu familial et social qui les expose plus ou moins à la langue seconde. Certains élèves du 1er cycle du secondaire peuvent ainsi avoir un niveau de maîtrise des compétences en langue seconde presque égal à celui requis en 4e secondaire. Ainsi, il y a lieu de se demander pourquoi attendre la 4e secondaire pour offrir des programmes différenciés en langue seconde, tel que recommandé dans *L'école, tout un programme*, et non en 1re secondaire, si le besoin est déjà présent ? Ne devrait-on pas encourager les élèves qui vont plus vite ou qui sont bilingues en leur donnant la possibilité de poursuivre leurs apprentissages dans la langue seconde en fonction de leur rythme et de leur niveau ?

21. L'enrichissement est considéré ici à la fois de façon verticale (élever le niveau conceptuel en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage) et horizontale (élargir l'application des connaissances construites) (Legendre, 1993).

Puisque les niveaux de maîtrise de la langue seconde des élèves qui arrivent au second cycle du secondaire sont très variés, il serait important d'en tenir compte pour stimuler les apprentissages dans cette discipline. C'est la raison pour laquelle la Commission voit une différenciation particulière pour les langues secondes : une différenciation par des programmes enrichis. Il s'agit d'offrir un programme de base qui exploite des situations plus stimulantes pour les élèves, de proposer un autre programme qui présente un degré d'approfondissement plus élevé que le programme de base, un programme de langue d'enseignement (français pour un élève anglophone et anglais pour un élève francophone) et, enfin, de permettre à des élèves qui possèdent une maîtrise du français et de l'anglais d'acquérir une langue tierce.

Des illustrations selon les disciplines

En anglais, langue seconde

L'article 27 du Régime pédagogique prévoit que l'élève qui démontre, par la réussite d'une épreuve imposée par l'école ou la commission scolaire, qu'il a atteint les objectifs d'un programme, n'est pas tenu de suivre ce programme. On ajoute que le temps alloué pour ce programme doit être utilisé à des fins d'apprentissage. Il n'existe pas de statistiques au Ministère sur le nombre de jeunes qui se prévalent de cet article. Toutefois, il est connu que certaines écoles font passer en 3e secondaire l'examen de 5e secondaire à des élèves qui réussissent bien en anglais, langue seconde, et leur offrent, s'ils réussissent cet examen, de suivre le programme d'anglais, langue d'enseignement. Il s'agit là d'une forme de différenciation. Précisons que les élèves ne sont cependant pas dispensés de suivre des cours de langues secondes, car il s'agit d'une discipline obligatoire. À ce sujet, la Commission se demande si l'apprentissage d'une langue tierce n'est possible qu'en option. La langue seconde ne pourrait-elle pas être remplacée par une langue tierce si l'élève manifeste une certaine maîtrise de la langue seconde ? Certes, l'apprentissage d'une langue peut toujours s'améliorer, notamment en matière d'écriture ; néanmoins, il nous semble que la réflexion doit se poursuivre à ce sujet. Permettre l'apprentissage d'une langue tierce aux élèves déjà bilingues ne constituerait-il pas une reconnaissance des acquis bien légitime et une source de motivation additionnelle ?

Par ailleurs, certaines commissions scolaires se sont regroupées en coopérative dans le but d'élaborer un programme d'anglais, langue seconde, et de l'offrir à leurs élèves performants, souvent après un programme d'anglais intensif. Ce programme ESL-LA[22] comprend des éléments d'anglais, langue seconde, et certains éléments de la langue d'enseignement. Cette pratique est une façon, pour le milieu scolaire, de répondre aux besoins des élèves bilingues ou performants pour compenser l'absence d'un programme ministériel qui tient compte des acquis.

22. English as a Second Language – Language Arts.

En outre, on peut s'attendre à ce que, à l'avenir, plusieurs élèves francophones aient suivi un programme intensif d'anglais, langue seconde, à la fin de leur primaire, situation favorisant l'apprentissage de la langue anglaise. Il semble en effet que l'intensité est plus efficace que l'exposition à petites doses, d'après Zacharias (1999). Arrivés au secondaire, cette catégorie d'élèves pourrait avoir besoin d'un programme qui offre des défis et qui est adapté à leurs besoins d'apprentissage de la langue seconde. Aux yeux de la Commission, une variété de programmes pourrait mieux répondre à la diversité des besoins et des niveaux de maîtrise de l'anglais, langue seconde des élèves.

ILLUSTRATIONS DE LA DIFFÉRENCIATION PAR DES PROGRAMMES ENRICHIS EN ANGLAIS, LANGUE SECONDE

Un programme de base pour les élèves ayant un niveau de compétences minimal en anglais, langue seconde, au début du second cycle du secondaire; pour rendre le programme plus stimulant, l'accent pourrait être mis sur la littérature anglaise d'ici et d'ailleurs, d'autrefois et d'aujourd'hui.

Un programme enrichi, dont la teneur va plus loin que le programme de base; ce programme, qui serait destiné aux élèves qui ne sont pas encore bilingues, mais qui montrent de la facilité au second cycle du secondaire, pourrait être tourné vers l'univers social, les médias ou les sports ; il mettrait lui aussi l'accent sur la littérature anglaise d'ici et d'ailleurs, d'autrefois et d'aujourd'hui.

Un programme d'anglais, langue d'enseignement pour les élèves bilingues, s'ils doivent continuer de suivre un cours d'anglais.

Cette forme de différenciation rejoint le modèle d'enrichissement habituel utilisé par le Ministère. Les liens à établir avec la littérature, l'univers social, les sports ou les médias contribueraient au rehaussement culturel attendu de la réforme en cours.

En français, langue seconde

La réforme a permis la mise en œuvre de deux programmes de français, langue seconde, soit le programme de base et le programme enrichi. Il y a donc différenciation à l'égard de cette discipline. De plus, il semble que les écoles offrent dans certains cas la possibilité aux élèves bilingues de suivre le programme de français, langue d'enseignement, comme au secteur francophone on offre le programme d'anglais, langue d'enseignement. La Commission encourage cette pratique dans les deux cas.

Dans la situation actuelle, au secteur anglophone, une grande majorité d'élèves bénéficient de l'immersion française dès le primaire. Au secondaire, les modèles d'enseignement intensif du français, de postimmersion, et d'immersion tardive regroupent la très grande majorité des élèves.

Selon la Commission de l'éducation en langue anglaise (1995), 94 p. cent des élèves suivaient plus que les cent heures par année d'enseignement en français prescrites par le Régime pédagogique, en 1995. Très souvent, les élèves choisissent de suivre en français des cours de différentes disciplines. Or, selon cette Commission, les élèves du secondaire semblent choisir plus en fonction des notes et des unités que par volonté d'approfondir leur connaissance du français. Les élèves des programmes de postimmersion abandonnent souvent parce que le choix d'une matière en français entraîne l'obligation de suivre un programme conçu pour les élèves dont la langue maternelle est le français. Il leur est alors plus difficile d'obtenir une bonne note. De plus, il semble qu'il n'y ait pas d'étude sur la valeur relative des différentes disciplines enseignées dans la langue seconde au regard de l'apprentissage de la langue elle-même.

Les lacunes relevées chez les élèves ont principalement trait à la lecture et à l'écriture, la compétence orale étant privilégiée par rapport aux capacités d'écrire et de lire. Pour combler ces lacunes, la Commission propose, comme c'est le cas en anglais, une diversité de programmes de français, langue seconde.

ILLUSTRATIONS DE LA DIFFÉRENCIATION PAR DES PROGRAMMES ENRICHIS EN FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

Un programme de base pour les élèves ayant, au début du second cycle du secondaire, un niveau minimal de compétences en français, langue seconde; pour rendre le programme plus stimulant, l'accent pourrait être mis sur la lecture et l'écriture de textes variés mettant à profit la littérature française d'ici et d'ailleurs, d'autrefois et d'aujourd'hui.

Un programme enrichi, dont la teneur va plus loin que le programme de base; ce programme serait destiné aux élèves qui ne sont pas encore bilingues, mais qui montrent de la facilité au second cycle du secondaire. L'enrichissement pourrait se faire en orientant le programme vers l'univers social, les médias ou les sports; il mettrait lui aussi l'accent sur la littérature française d'ici et d'ailleurs, d'autrefois et d'aujourd'hui.

Un programme de français, langue d'enseignement pour les élèves bilingues, s'ils doivent continuer de suivre un cours de français.

De tels programmes aideraient les élèves anglophones à développer à la fois leurs compétences de lecture et d'écriture, mais seraient également profitables au développement de compétences dans les autres disciplines qu'ils pourraient suivre en français. De plus, les textes médiatiques en français pourraient soutenir le développement des compétences, de façon à établir un parallèle avec la compétence médiatique du programme d'anglais, langue d'enseignement. La Commission estime également que l'apprentissage dans différentes disciplines scolaires en français, langue seconde, devrait être laissé au choix des écoles.

* * *

En résumé, les programmes différenciés que propose la Commission des programmes d'études tiennent compte des potentialités des élèves, de leurs champs d'intérêt et de leurs aspirations. Ils constituent ainsi une invite à des pratiques plus stimulantes et plus valorisantes pour les élèves. La Commission est d'avis que des programmes de ce type s'inscrivent dans une perspective à caractère interdisciplinaire tout en permettant aux élèves de choisir un profil qui ne les conduirait pas à un cul-de-sac, mais leur ouvrirait des horizons. La différenciation des programmes proposée laisse toute la place à la différenciation pédagogique, qui est de la responsabilité de l'enseignante et de l'enseignant dans la classe, et devrait aboutir à une diversification de parcours. En effet, des élèves qui choisissent un même programme différencié ne constituent pas pour autant un groupe homogène et c'est à l'enseignante et à l'enseignant que revient la tâche de tenir compte des besoins de chacun dans l'apprentissage de la discipline. Les élèves en difficulté ont, en particulier, besoin de plus de soutien de la part de l'enseignant, même placés dans un environnement stimulant.

En langues d'enseignement, en mathématique et en science et technologie, les programmes différenciés qui sont proposés suggèrent l'accès aux mêmes compétences en mobilisant des *savoirs essentiels* communs dans des contextes de réalisation variés, qui s'inscrivent dans les champs d'intérêt des élèves.

Dans les langues secondes, la Commission retient, dans ses grands traits, la forme de différenciation en cours dans les écoles. Il s'agit de soutenir chaque élève à l'étape à laquelle il se situe tout en maintenant des défis. Ainsi, en fonction du niveau de compétence en langues secondes, certains élèves suivraient un programme de base et d'autres auraient droit à des programmes enrichis avec des possibilités d'approfondir certains savoirs. D'autres, pourraient suivre, comme langue seconde, le programme de la langue d'enseignement, français ou anglais, selon le cas.

3.2 Des programmes à option : pour mieux tenir compte des centres d'intérêt des élèves

Dans la présente section, la Commission présente ses réflexions sur les programmes à option tout en étant consciente qu'il y a place pour un approfondissement de la question et pour la créativité. Comme dans le cas des programmes différenciés, elle indique les balises qui pourraient guider l'élaboration de ces programmes et donne, à titre d'illustrations, des exemples de programmes à option dans les différents domaines d'apprentissage. Elle se prononce également sur un projet d'apprentissage personnalisé à l'intérieur de la grille-matières et aborde la possibilité d'inscrire l'exploration professionnelle dans les matières à option.

Quand la Commission traite de programmes à option, il s'agit des programmes élaborés par le Ministère et non des programmes locaux[23]. La Commission s'interroge tout de même à leur sujet. Les écoles réviseront-elles leurs programmes locaux pour les refondre selon le modèle adopté par le MEQ, soit des programmes par compétences ? Il nous semble qu'elles ne peuvent faire l'économie de cet exercice. Dans ce cas, il paraîtrait approprié que le Ministère leur offre du soutien par l'entremise des commissions scolaires.

Des balises pour les programmes à option

Dorénavant, des programmes à option seront offerts dans cinq domaines d'apprentissage (langues ; mathématique, science et technologie ; arts ; univers social ; développement personnel), auxquels s'ajoute la formation professionnelle. Le nombre d'unités à option passe de 16 à 26 en 4e et en 5e secondaire alors qu'il reste à quatre en 3e secondaire. Cette augmentation du nombre d'options témoigne de la volonté ministérielle de diversifier la formation au second cycle du secondaire. Les options viennent enrichir la formation de base commune et diversifier les parcours de formation selon les choix faits par les élèves en fonction de leurs aptitudes, de leurs besoins et de leurs aspirations scolaires et professionnelles. La Commission leur attribue un rôle important dans l'orientation des élèves. Dans la présente section, elle suggère un certain nombre de règles ou balises pour guider l'élaboration de ces programmes.

- *L'école, tout un programme* propose que, chaque année, les élèves choisissent leurs matières à option dans au plus deux domaines disciplinaires. Aux yeux de la Commission, cette proposition est trop limitative. La Commission propose plutôt que les élèves fassent leurs choix dans au moins trois domaines d'apprentissage, choix échelonnés sur trois ans, ce qui est moins restrictif pour chacune des années en cours. Le second cycle constitue un temps fort sur le chapitre de l'exploration, une dernière chance d'effectuer cette démarche avant l'entrée au collégial. Par conséquent, la détermination du nombre de domaines à option par an devrait être en relation avec le rôle que jouent les options dans la formation des jeunes du secondaire, soit celui de les aider à mieux se situer par rapport à leur orientation scolaire et professionnelle en essayant d'accorder leurs goûts et leurs aspirations avec leurs talents et leurs potentialités. L'un des buts de la réforme, la préparation à l'exercice de la citoyenneté, incite à une plus grande ouverture du nombre de domaines d'apprentissage afin de donner aux élèves une formation de base qui soit la plus complète possible.
- Les programmes à option devraient, dans le Programme de formation du secondaire, remplir une double fonction : l'approfondissement et l'exploration. La fonction d'approfondissement permettrait aux élèves de renforcer leurs compétences dans toutes les matières. La fonction d'exploration leur fournirait l'occasion de tester leur intérêt pour un ensemble de domaines d'apprentissage et une variété de perspectives de métiers et de professions en vue de faciliter leur choix. Cette double fonction des programmes à option rendrait possibles des activités qui reflètent les réalités des études ultérieures et celles du marché du travail.
- Certains programmes à option devraient admettre l'interdisciplinarité. Ils pourraient être définis en articulant des disciplines d'enseignement, donnant ainsi l'occasion aux élèves de développer des compétences disciplinaires et transversales. Les élèves pourraient alors décider de mener à terme un projet d'apprentissage personnalisé qui dépasserait les frontières disciplinaires.
- Des programmes à option devraient offrir aux jeunes une préparation leur permettant de s'adapter aux changements du 21e siècle. Le nouvel environnement social, culturel et économique dans lequel vivent les jeunes suscite des changements de plus en plus nombreux et exigeants.

Des exemples de programmes à option

L'augmentation de la plage des matières à option au second cycle du secondaire suppose une plus grande offre ministérielle de ce type de programmes. La Commission a réfléchi à cette question et désire faire quelques suggestions de programmes à option qu'elle trouverait motivants pour les élèves, soit à cause de leur nouveauté, donc de l'aspect découverte qu'ils comportent, soit pour répondre aux besoins des élèves forts qui désirent aller plus loin dans leurs apprentissages ou encore pour l'intérêt qu'ils peuvent susciter chez les élèves en général. L'ouverture sur plus d'une discipline, l'une d'elles étant dominante, trouverait avantage à être exploitée dans les programmes à option.

23. Les écoles peuvent élaborer des programmes locaux et leur attribuer, sans autorisation du ministre, un maximum de quatre unités en vertu du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (article 25). Il existe actuellement une profusion de programmes locaux sur lesquels le Ministère n'a pas droit de regard.

À partir du domaine des langues

En langues d'enseignement, la Commission verrait d'un bon œil l'élaboration de programmes à option en **création littéraire** qui comprendrait la poésie, le récit, le théâtre et la scénarisation. Un programme en **journalisme, orienté vers l'actualité,** susciterait sans doute l'intérêt de plusieurs élèves et les ouvrirait à leur milieu et au monde. Une option en **lecture et histoire littéraire** amènerait l'élève, par ses lectures, à découvrir différents styles en fonction des époques, à considérer les œuvres littéraires dans leur contexte comme étant le reflet de leur époque.

En langue tierce, la Commission proposait déjà, dans un de ses avis, l'élaboration d'un programme d'**espagnol** à partir de la 3e secondaire, le choix de cette langue reposant sur « l'importance de la maîtrise d'une troisième langue pour favoriser les communications interpersonnelles, et sur le développement grandissant des relations culturelles et économiques entre le Québec, l'Amérique du Sud et l'Amérique centrale[24] ». Elle maintient sa position en privilégiant cette langue. Dans une optique d'ouverture et d'adaptation aux nouvelles conditions de vie du 21e siècle instaurées par les grands changements sociaux, économiques et culturels, la Commission considère qu'on pourrait offrir des programmes ministériels dans d'autres langues aux fins d'initiation à celles-ci.

Comme l'étude des langues ne peut se réduire à leur utilisation pratique, il serait nécessaire que ces programmes initient également les élèves qui les suivent à la culture, à l'histoire et à la géographie des pays ou des contrées où elles sont parlées, comme le demandait le Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Il y aurait là une belle occasion d'enrichissement et d'interdisciplinarité.

À partir du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

En mathématique, on pourrait envisager des options multidisciplinaires. À titre d'exemple, on penserait à **mathématique et démographie**, qui permettrait d'aborder des problématiques actuelles en matière de population et de développement par le truchement de la mathématique. Une telle option pourrait constituer, pour les élèves ayant suivi les programmes différenciés « mathématique dans un contexte des arts, lettres et communication » et « mathématique dans un contexte de l'univers social », une occasion d'exercer leurs compétences disciplinaires dans un nouveau contexte, ce qui représenterait une forme intéressante d'enrichissement.

La Commission pense qu'il serait également avantageux d'offrir un programme à option introduisant le **calcul infinitésimal** qui permettrait un transfert plus facile de l'algèbre vers l'analyse, presque aussi périlleux que le passage de l'arithmétique à l'algèbre, entre le primaire et le secondaire. En effet, les élèves inscrits au DEC en sciences de la nature et en sciences humaines éprouvent souvent des difficultés avec le concept « d'infini mathématique » qui fait partie d'un certain nombre de programmes au collégial. Celui-ci constitue un obstacle épistémologique qui pourrait être atténué dès le secondaire. Une telle option, tout en étant profitable aux élèves qui poursuivront des études au collégial, se présenterait également comme un vivifiant nouveau pour des enseignantes et des enseignants d'expérience au secondaire.

En science et technologie, la Commission voit la nécessité de reconduire les options en **physique**, en **chimie** et en **biologie**. On pourrait en offrir de nouvelles, comme **astronomie** et **science et citoyenneté**. En astronomie, les jeunes pourraient explorer l'univers qui constitue, pour plusieurs d'entre eux, un objet de curiosité, et leur faire découvrir des aspects qui leur semblent un mystère. L'option science et citoyenneté permettrait de traiter de sujets scientifiques actuels, comme les OGM ou le réchauffement de la planète, et de mettre ces questions scientifiques en relation avec la citoyenneté.

L'**écologie**, qui était au menu du premier cycle du secondaire et qui disparaît avec la réforme, pourrait devenir une matière à option au second cycle, car c'est un domaine qui intéresse beaucoup les jeunes. De plus, il serait pertinent d'introduire un programme de **sciences de l'informatique** vers la fin du secondaire ; il s'agirait d'un cours avancé qui va au-delà de l'intégration des TIC.

À partir du domaine de l'univers social

Dans ce domaine, les suggestions pourraient être nombreuses, si vaste est le sujet. La Commission présente celles qu'elle juge les plus pertinentes en laissant place à la créativité. Il serait intéressant d'offrir en option un programme qui traiterait de l'**histoire des Amérindiens**, ainsi qu'un autre de l'**histoire des immigrations en Amérique**. Ces deux programmes représenteraient un complément intéressant au programme Histoire et éducation à la citoyenneté en aidant les élèves à mieux comprendre les problématiques sociales et démographiques actuelles, au Québec et en Amérique.

Du côté de la géographie, une option comme **géographie physique et géologie** pourrait servir de complément à la géographie humaine qui est généralement au programme, tandis qu'une option en **géographie et politique** permettrait aux élèves de saisir les liens très étroits qui existent entre les délimitations territoriales, la politique qui les accompagne et les conflits, ententes ou conventions qui peuvent en résulter. Finalement, le programme d'éducation économique, actuellement obligatoire en 5e secondaire, pourrait être remodelé et s'intituler **éducation économique et marché mondial**.

24. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Calendrier d'élaboration et de révision des programmes d'études*, p. 9.

Cette liste, sans être exhaustive, laisse place à la découverte pour certains élèves ou permet à d'autres d'approfondir des sujets déjà abordés dans les programmes obligatoires du domaine de l'univers social.

À partir du domaine des arts

Les options en **musique**, en **art dramatique** et en **arts plastiques** sont très populaires auprès des jeunes. La **danse** est moins fréquemment enseignée, mais elle rejoint également certains élèves. Il nous semble qu'il faut conserver ces programmes qui permettent souvent aux élèves de se dépasser. On pourrait par ailleurs penser à un programme multimédia qui mettrait l'accent sur les techniques d'infographie, les images virtuelles, la vidéo, le cinéma et la photographie, etc. Une telle option offre la possibilité de mettre l'accent sur les médias artistiques et technologiques. Elle pourrait également permettre une intégration des différentes disciplines du domaine des arts. Toutes ces options en arts pourraient être orientées vers une production personnelle qui mobiliserait des compétences disciplinaires de plusieurs domaines d'apprentissage et assurerait le développement d'une perception artistique et d'un esprit créatif.

À partir du domaine du développement personnel

La Commission mentionnait, dans son avis sur le programme *Éthique et culture religieuse*, qu'il serait intéressant d'offrir en option, en 5e secondaire, un programme d'**initiation à la philosophie**. Elle est d'avis qu'une culture de la réflexion est à développer au secondaire et considère qu'un tel programme contribuerait à répondre à ce besoin. Ce programme devrait être élaboré en fonction des centres d'intérêt des élèves du secondaire et les amener à développer des compétences en matière de réflexion et de questionnement. Un autre avantage, peut-être secondaire, d'une telle option est de leur permettre de mieux profiter de leur premier cours de philosophie au collégial. En effet, celui-ci pose souvent problème, comme l'a démontré la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : « Les taux de réussite des deux premiers cours de ces disciplines [Philosophie et *Humanities*] ont augmenté entre l'automne 1995 et l'automne 1998. Toutefois, un élève sur cinq (20 p. cent) ne réussit pas son premier cours dans ces disciplines en fin de période d'observation[25]. »

Du côté de l'éducation physique et à la santé, on pourrait envisager des options en **sports collectifs** et **sports individuels** qui mettent les élèves en action. De plus, une option comme **expédition**, qui ferait appel à l'éducation physique et à la santé, à la géographie, à l'histoire – mais qui serait orientée vers l'activité physique –, pourrait présenter un défi intéressant pour les jeunes qui veulent se dépasser. Elle pourrait offrir l'occasion de faire des apprentissages liés à une autre discipline comme la géologie. Également, un programme comme **service civil**, qui préparerait les élèves à intervenir dans des situations d'urgence ou de catastrophe, serait motivant pour ceux et celles qui manifestent le désir d'être utiles à la collectivité. Dans le même sens, pourquoi ne pas proposer un programme en **intervention et engagement communautaire et social** dans lequel les jeunes pourraient mieux se connaître, découvrir leur environnement social et s'investir au profit de la communauté ?

Un projet d'apprentissage personnalisé comme choix d'option

L'une des balises que suggère la Commission pour élaborer les programmes à option est de viser l'ouverture à l'interdisciplinarité. Au regard d'un certain nombre d'expériences faites au Québec (projet personnel du programme d'éducation internationale et projet intégrateur de l'école secondaire participative de Greenfield Park) et ailleurs, la Commission verrait d'un bon œil que les élèves puissent décider de mener à terme un **projet d'apprentissage personnalisé**, comme option, vers la fin du secondaire, auquel seraient attribuées quatre unités. Celui-ci pourrait être amorcé dans une discipline ou dans un domaine d'apprentissage qui rejoindrait les champs d'intérêt de l'élève. Le projet pourrait prendre la forme d'un travail de recherche et de réflexion ou d'un travail de création.

On peut voir dans ce type de projet une intégration multiniveau. Il amène l'élève à utiliser des savoirs en contexte, ce qui le motive à les intégrer et à mobiliser d'autres ressources qu'il pourra investir pour développer d'autres compétences. L'élève peut également intégrer ses objectifs personnels d'apprentissage dans le développement des compétences disciplinaires et transversales proposées dans le Programme. Il peut aussi viser l'intégration des apprentissages par rapport à sa formation antérieure, apprentissages qui sont souvent morcelés. Enfin, un projet comme celui proposé conduit souvent l'élève à intégrer des apprentissages réalisés dans plus d'une discipline. Il a également l'avantage de répondre à des styles d'apprentissage différents.

25. COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*, p. 49.

Le désir d'apprendre des élèves peut être ravivé par le projet, qui contribue souvent à mobiliser les élèves en difficulté, sans compter que les enseignantes et les enseignants peuvent aussi apprécier l'établissement d'autres rapports avec leurs élèves, car ils doivent s'intéresser à leurs projets. Il nous semble important que les enseignantes et les enseignants se sentent à l'aise dans la supervision de ceux-ci. À cet égard, la reconnaissance, dans la tâche d'enseignement, de la supervision des projets contribuerait sans doute à gagner l'adhésion du personnel à ce type d'activité. Quant à la formule d'application de celle-ci, elle devrait être souple. Ainsi, les élèves qui ont choisi de mener un projet pourraient être regroupés et être accompagnés par une enseignante ou un enseignant; ils pourraient aussi le situer dans le cadre d'un cours à option de leur choix.

Bref, le projet peut constituer, dans un climat de liberté de choix et de respect des centres d'intérêt des élèves et du personnel enseignant, un mode différent et stimulant de développement de compétences, d'acquisition de savoirs, un espace de pratique du socioconstructivisme. La Commission pense que cette activité pourrait être source de motivation et de fierté pour ceux et celles qui choisiraient de s'y engager.

L'exploration professionnelle comme option ?

Dans les « accents nouveaux », attribués au second cycle de l'enseignement secondaire par *L'école, tout un programme*, figure la diversification de la formation de base, tant en formation générale que professionnelle. Il y est dit que la formation en concomitance (cours de formation générale et cours de formation professionnelle) y aura sa place et que les conditions seront régies par le Régime pédagogique de la formation professionnelle. Par ailleurs, la formation professionnelle s'ajoute désormais aux différents domaines disciplinaires parmi lesquels l'élève peut choisir ses options. Quelle est la signification de cette indication et dans quel sens les options peuvent-elles répondre à cette commande ? Ce sont là quelques-unes des questions que suscite *L'école, tout un programme*.

La formation professionnelle souffre d'un manque de valorisation sociale depuis de nombreuses années au Québec et relativement peu de jeunes y ont accès ou l'adoptent comme premier choix. Cette voie de formation pourrait constituer une alternative permettant d'obtenir une première qualification pour de nombreux jeunes qui décrochent sans avoir obtenu leur diplôme, ou pour d'autres qui se réorientent vers un centre de formation professionnelle après un détour par le collège. Devant cette situation, le ministère de l'Éducation a mis en œuvre, dans les années 90, un programme expérimental de diversification en formation professionnelle qui comporte cinq volets. Chacun d'eux s'adresse à une population particulière d'élèves et propose des objectifs distincts. Le bilan qui en est fait révèle que les succès sont mitigés, selon les volets. Ils ont néanmoins fait connaître davantage la formation professionnelle et leur effectif respectif a augmenté avec le temps.

La Commission des programmes d'études constate que l'accès des moins de 20 ans à la formation professionnelle était de 16,4 p. cent en 1999-2000, 60 p. cent de ces jeunes étant déjà titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES). Selon les Indicateurs de l'éducation de 2001, l'ancienne filière du professionnel court ayant disparu, les jeunes qui, il y a des années, se seraient orientés vers cette filière, se trouvent aujourd'hui dans les cheminements particuliers ou dans les programmes d'insertion sociale et professionnelle qui font partie de la formation générale. Or, comme les cheminements particuliers pourraient être abolis avec la réforme, ces jeunes se trouveraient intégrés aux classes ordinaires du secondaire.

Le tiers (32,5 p. cent) des personnes inscrites dans un programme menant à un diplôme en formation professionnelle en 1999-2000 [26] est fait de jeunes de moins de 20 ans. Cette proportion s'est maintenue au cours des dernières années, selon les Statistiques de l'éducation (MEQ, 2001).

S'il est vrai que de nombreux facteurs scolaires et sociaux contribuent à ce que peu de jeunes s'orientent vers la formation professionnelle, qui pourrait être une voie intéressante pour plusieurs d'entre eux, le manque d'information, de connaissance et de valorisation de la formation professionnelle y contribuent certainement. Le programme d'éducation au choix de carrière ayant été retiré de la grille-matières du secondaire avec la réforme, la Commission est d'avis que l'exploration professionnelle a un rôle à jouer en information et en orientation des élèves, tant pour faire connaître les métiers de la formation professionnelle que les professions qui demandent des études en formation technique au collégial ou une formation universitaire.

On doit alors se demander quelle place est réservée à la formation professionnelle dans le Programme de formation de l'enseignement secondaire. L'idée de revaloriser ce type de formation et d'encourager une plus grande proportion de jeunes en continuité de formation à s'y inscrire soulève quelques questions dont les principales sont les suivantes :

- Comment le Programme de formation du secondaire peut-il mettre des élèves en contact avec des métiers vers lesquels ils pourront décider de s'orienter ultérieurement ?
- Quel programme peut aider les élèves du secondaire à explorer différents champs professionnels de façon à mieux connaître et découvrir leurs aptitudes et leurs centres d'intérêt ?
- Quelle organisation pédagogique peut permettre à des élèves du secondaire d'effectuer des apprentissages de base par des méthodes ou par des contenus plus proches de la formation professionnelle ?

26. Ces programmes mènent au DEP, CEP, ASP et AFP.

Des réponses à ces questions se trouvent dans des expériences comme la voie technologique, qui propose un parcours de formation générale à caractère technique et qui vise à augmenter la motivation scolaire de certains élèves à risque et la persévérance scolaire. Expérimentée depuis 1990 dans quelques écoles, elle touchait, en 1999-2000, 1 177 élèves en 3e secondaire et 518 en 4e secondaire. La voie technologique semble répondre aux objectifs fixés, d'après l'évaluation qui en est faite par le Centre de développement pédagogique pour la formation générale à caractère technique (1997).

Des programmes en exploration technologique médiatisée (ETM) tentent également de répondre à ces questions (celui de la Polyvalente Bélanger de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin en est un exemple). Certains de ces programmes s'adressent à une population ciblée, alors que d'autres sont offerts à tous les élèves d'une même classe.

L'**exploration professionnelle**, comme activité ou comme option au secondaire, pourrait également constituer une réponse à ces questions. Non seulement peut-elle faire connaître des métiers, mais elle devrait aussi s'ouvrir aux professions pour les jeunes qui désirent poursuivre leurs études au collégial ou à l'université. Le Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique (1995) recommandait, entre autres mesures, de mettre en place une « école orientante, c'est-à-dire une école où une série d'activités concourent à faciliter l'orientation et l'information scolaire et professionnelle[27] ». Pour la Commission, les avis sont partagés quant à savoir si cette orientation passe par l'organisation d'activités d'exploration professionnelle en 4e et en 5e secondaire, à l'intérieur de périodes réservées aux disciplines ou à l'intérieur d'un programme à option d'exploration professionnelle proprement dit, élaboré par le Ministère.

L'une des mesures de l'école orientante, qui propose une ouverture sur son milieu en s'associant aux groupes socio-économiques, peut avoir des effets bénéfiques sur la revitalisation du milieu et contribuer à y garder les jeunes. Elle peut toutefois être restrictive pour ce qui est des choix des élèves qui ne connaîtraient que leur milieu. Ainsi, une visite du centre de formation professionnelle de sa commission scolaire présente une vision partielle de la carte des enseignements. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication permet toutefois une exploration professionnelle[28], non seulement virtuelle, mais également pratique, comme c'est le cas pour l'exploration technologique médiatisée (ETM).

Quoiqu'il en soit, la Commission est d'avis qu'un vaste choix d'options dans les différents domaines d'apprentissage, pouvant permettre aux élèves de développer des compétences, des habiletés et des attitudes les préparant à mieux aborder le milieu du travail, pourrait constituer une réponse possible à la question de l'exploration professionnelle.

* * *

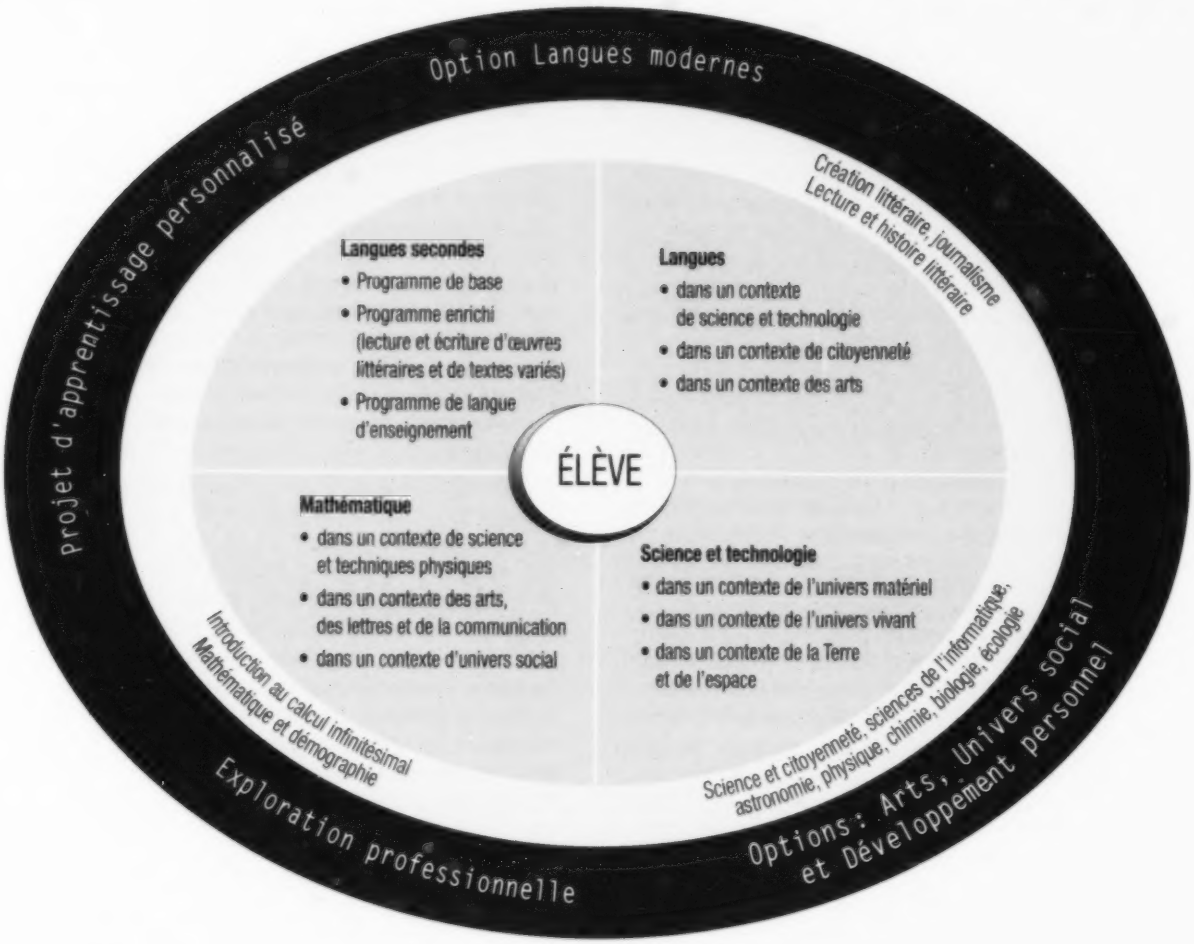
Les propositions de la Commission, qui sont résumées dans le schéma suivant, mettent les élèves face à leur responsabilité en matière d'orientation scolaire et professionnelle, comme nous l'avons mentionné à maintes reprises dans cet avis. Au lieu de fournir des profils de formation entièrement définis, et parmi lesquels l'élève doit faire des choix, il lui revient de tracer son propre profil de formation. Un ensemble de programmes répondent à des potentialités, à des aspirations et à des besoins variés, tout en étant d'un niveau comparable. Le choix que l'élève effectue lui permet, sans qu'il ne se sente dévalorisé, d'emprunter un cheminement qui correspond à ce qu'il ressent, à ce qu'il privilégie et aimerait faire ultérieurement. Ainsi, un élève pourrait choisir de suivre des programmes différenciés en français et en mathématique dans le contexte des arts, le programme de science et technologie dans un contexte d'univers matériel, le programme de base en langue seconde et des options en arts ainsi que le projet d'apprentissage personnalisé. Il aurait alors une formation équivalente à celle de l'élève qui aurait choisi de suivre les programmes différenciés en langue et en mathématique dans un contexte d'univers social, en science et technologie dans un contexte d'univers vivant, un programme enrichi en langue seconde avec des options en univers social, en multimédia et en langues tierces.

Chaque élève, en construisant son profil de formation avec le soutien d'un adulte qui le guide et le conseille, peut opter pour des études au collégial ou pour la formation professionnelle. Évidemment, quelques allers-retours dans la constitution de ce profil sont possibles. En effet, le choix d'un programme différencié peut amener l'élève vers d'autres programmes différenciés et des programmes à option en particulier. De même, l'exploration par l'entremise des options peut le conduire à reconsidérer certains choix de programme différencié. Ce changement de choix ne devrait pas le pénaliser grâce aux *savoirs essentiels* communs comme il est dit plus haut.

27. GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AU SECONDAIRE ET DE LA FORMATION TECHNIQUE, *La formation professionnelle chez les jeunes, Un défi à relever*, p. 44.

28. Deux banques d'information (REPÈRES et AREF) sur les établissements de formation et les programmes offerts, de même que sur le marché du travail et les professions, sont accessibles sur support informatique dans toutes les écoles secondaires. Elles sont gérées par la société GRICS en collaboration avec le ministère de l'Éducation.

Exemple de programmes différenciés et de programmes à option pour des parcours diversifiés de formation



Programmes différenciés

Programmes à option dans les disciplines obligatoires

Autres options

3.3 Au sujet de la reconnaissance des compétences

Une sanction des études renouvelée

Un avis sur les programmes différenciés et les programmes à option au secondaire débouche forcément sur la sanction des études. La différenciation proposée par la Commission constitue, en effet, un moyen de favoriser la réussite de tous les élèves en tenant compte de leurs champs d'intérêt et de leur potentiel. Or, la sanction vient reconnaître de façon officielle la réussite des élèves et constitue le bilan final de l'évaluation des études secondaires. Comme la Commission vise la mise en œuvre d'un programme de formation de qualité, qui assure la réussite des élèves, il est normal qu'elle veuille traiter ici de la sanction.

La Commission a pris connaissance du projet de sanction des études secondaires présenté à la réunion MEQ-ADIGECS[29]. Ce projet serait à mettre en relation avec d'importantes pièces qui sont encore manquantes, comme la « politique d'évaluation des apprentissages » et le « cadre de référence » qui doit l'accompagner. Ne connaissant pas la teneur précise de ces documents, la Commission ne peut se prononcer sur le projet de sanction des études.

Toutefois, la Commission désire attirer l'attention du ministre sur le fait qu'elle trouve très important de ne pas hiérarchiser les disciplines en ne reconnaissant pas la valeur de chacune pour la sanction. Dans la poursuite des propositions de différenciation qu'elle présente dans son avis, et du rôle des options dans la formation, elle estime que la sanction devrait refléter la différenciation en donnant aux élèves et au personnel enseignant le signe que tout ce qui compose la formation est important et valable, tant les cours optionnels que les cours obligatoires.

Dans cet ordre d'idées, la Commission des programmes d'études est d'avis que la sanction et la question des préalables doivent faire l'objet de discussion avec les représentantes et représentants du collégial afin qu'une sanction renouvelée qui tient compte des parcours de diversification des élèves ne vienne pas pénaliser ceux et celles qui veulent aller au collégial.

L'arrimage avec le collégial

La Commission considère qu'une réflexion s'impose au sujet de l'arrimage avec le collégial, en raison de la perspective qu'elle a adoptée dans le présent avis. En effet, avec les propositions de programmes différenciés et de programmes à option qui peuvent parfois chevaucher les deux ordres d'enseignement, il faudrait une certaine souplesse dans l'arrimage entre le secondaire et le collégial. La Commission reconnaît que sa proposition pose des défis particuliers à cet égard.

La Commission est d'avis que le diplôme d'études secondaires devrait permettre le plus grand accès possible aux différents programmes du collégial et que les préalables devraient être limités au minimum. Par exemple, un élève qui veut aller en sciences de la nature au collégial, ou dans certaines techniques, ne doit pas être empêché de suivre les programmes différenciés de son choix ou être privé de l'exploration de nouvelles options qui pourraient élargir son horizon. Actuellement, les préalables de science et de mathématique qui sont exigés visent plus souvent la sélection des élèves qu'ils n'ont de valeur pédagogique réelle. Si certains cours sont essentiels à l'entrée dans un programme du collégial, la Commission pense qu'ils devraient être inclus dans ce programme, sinon on inféode le secondaire au collégial. Ainsi, on pourrait penser qu'un élève qui n'a pas les préalables pourrait suivre ces cours à l'intérieur de son programme collégial, tandis que celui ou celle qui les possède pourrait prendre des cours plus poussés dans la discipline.

Pour résoudre ces problèmes d'arrimage, une négociation entre les représentantes et représentants du secondaire et du collégial s'impose. Elle devrait être abordée dans une perspective nouvelle et permettre de limiter les préalables au minimum, le secondaire n'ayant pas comme seul rôle de préparer les élèves au collégial.

29. Il s'agit du document 3, *Une sanction d'études secondaires renouvelée*, point 3.5, présenté à la réunion tenue le 28 janvier 2002.

Chapitre 4

Les conditions de mise en œuvre

L'école secondaire est engagée dans une démarche de changement en raison du cumul de plusieurs facteurs. Il y a d'abord le prolongement au secondaire du modèle de curriculum fondé sur l'approche par compétences, l'épistémologie constructiviste qui l'accompagne et les approches pédagogiques qu'il suppose. À ces facteurs s'ajoute l'arrivée des élèves provenant du primaire qui auront suivi les nouveaux programmes. Ces changements introduiront, dans cet ordre d'enseignement, une nouvelle vision de la formation de l'élève et un nouveau rapport au savoir au secondaire. Outil de référence pour la planification de l'enseignement, le Programme de formation à venir devrait laisser au personnel enseignant toute la marge nécessaire pour agir sur le plan professionnel en conformité avec le mouvement actuel de professionnalisation. On devra faire appel à ce professionnalisme, d'autant plus qu'au cycle de diversification, des nouveautés seront apportées par rapport à la grille-matières et aux programmes d'études actuels. Parallèlement à ces innovations s'ajoutent les nouveaux pouvoirs dévolus à l'école dans le cadre de la décentralisation. L'école secondaire est donc conviée à changer en vue de favoriser une plus grande réussite des élèves [30].

La Commission constate que certaines écoles ont déjà commencé à relever le défi en s'ouvrant à la réforme et en adoptant une pratique réflexive, comme le révèlent les nombreux projets mis de l'avant à cet ordre d'enseignement et relatés dans *Vie pédagogique* (n° 121, 2001). Ces projets ont conduit à un plan de redressement ou à des actions novatrices qui ont produit des résultats encourageants, si ce n'est fructueux, en ce qui a trait à la réussite des élèves. Dans ces cas, le Programme de formation de l'enseignement secondaire tombera en terre fertile. Ailleurs, il faudra prendre les bouchées doubles pour mobiliser tous les acteurs et actrices de l'école en vue de la réussite de tous les élèves.

30. Dans son rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation abordait déjà la notion de changement en éducation en conviant tous les acteurs du système à participer à l'émergence d'une « culture du changement ».

4.1 Des changements qui demandent un engagement

Qu'elles évoluent déjà dans la perspective de la réforme ou qu'elles fonctionnent de façon traditionnelle, les écoles secondaires doivent déployer des actions particulières au cycle de différenciation. En effet, l'application des programmes différenciés et des programmes à option proposés par la Commission a des incidences tant sur le plan des compétences professionnelles du personnel enseignant et de la direction de l'école que sur celui de l'organisation pédagogique, sans oublier les parents. Autrement dit, le renforcement de la différenciation pédagogique par une différenciation de programmes ne va pas de soi : au contraire, il impose certaines conditions.

pour le personnel enseignant

La Commission est consciente que ses propositions modifient la perception des programmes d'études dans certaines disciplines obligatoires. Les programmes différenciés proposés nécessiteront de nouvelles façons d'envisager les disciplines en question, de les mettre en rapport avec d'autres disciplines ou de les appliquer dans un cadre inhabituel, ce qui constitue un défi pour des spécialistes habitués à une autre méthode. Il faudra regrouper les élèves sur de nouvelles bases, assouplir les horaires de façon à mettre le temps au service des apprentissages, notamment en ce qui a trait au projet d'apprentissage personnalisé et au choix possible d'options.

L'encadrement pédagogique des élèves en vue de les aider à développer les mêmes compétences, dans des contextes de réalisation variés et à l'aide de *savoirs essentiels* partiellement différents, demande beaucoup de concertation et de collaboration de la part d'une équipe-cycle ou d'un groupe d'enseignants d'une même année. Il faudrait jouer avec les forces des uns et des autres et placer les élèves dans des situations qui leur permettent d'avancer dans leurs apprentissages, en tenant compte des rythmes de chacun. Tout un défi! Sans parler de l'évaluation qui prend un sens nouveau avec les compétences.

Au plan professionnel, la différenciation proposée est exigeante pour les enseignantes et les enseignants et demande des compétences et une qualification professionnelle actualisées au moyen de la formation continue. Pensons seulement à la place de la culture dans l'enseignement de la langue seconde ou des langues modernes; ou encore, à l'enseignement de la mathématique dans le contexte des arts. La différenciation impose de ce fait un perfectionnement des enseignantes et des enseignants en place et dans certains cas, un recyclage. Si les élèves doivent changer leurs façons d'apprendre, il en va ainsi pour les enseignantes et les enseignants qui doivent dépasser leurs conceptions traditionnelles de l'apprentissage. Comme le souligne Perrenoud (1997), ils doivent modifier leur rapport au savoir et leurs façons de « faire la classe », l'enjeu étant de faire apprendre plutôt que d'enseigner. Ces modifications dans le comportement des enseignantes et des enseignants passent par une pratique réflexive qui peut mener à l'intégration de nouvelles pratiques.

Par exemple, dans le projet d'apprentissage personnalisé, les enseignantes et les enseignants ignorent les résultats que les élèves pourront obtenir. Ce sont des accompagnateurs qui ne maîtrisent plus un tout, du début à la fin, ce qui est plutôt déstabilisant pour des personnes qui avaient jusqu'ici le rôle de dispenser leurs savoirs disciplinaires. Ils auront besoin d'être plus souvent « à côté » des élèves plutôt qu'« en avant » d'eux. Ils devront s'intéresser aux projets de ceux-ci et leur servir de guides dans la conduite de leurs travaux de recherche. Ce nouveau rapport modifiera-t-il la relation maître-élèves? Tout dépendra de la nature des interactions. En outre, l'enseignant devra s'affranchir du matériel didactique traditionnel et recourir de plus en plus, avec l'expérience, à une diversité d'œuvres authentiques et de documents de référence.

La conduite d'un projet profite également de la collaboration entre des enseignantes et des enseignants de plus d'une discipline, ce qui incite chacun d'eux à accepter d'autres approches, d'autres points de vue, mettant ainsi à profit les forces de chacun. La Commission est d'avis que cette concertation constitue un défi à relever au secondaire, l'école n'y étant pas portée en raison de sa culture et les contraintes de temps y étant souvent invoquées. Il faudra donc trouver du temps pour y arriver. Tout ceci a pour conséquence de modifier le rapport au savoir qui a longtemps prédominé dans les écoles. De ce point de vue, le personnel enseignant a besoin d'une préparation pour adopter des comportements favorables à l'éclosion d'un espace où les élèves peuvent exercer leur responsabilité et où les *savoirs essentiels* disciplinaires peuvent s'entrecroiser et s'enrichir.

Dans certains cas, l'efficacité des enseignantes et des enseignants ou des équipes se traduit dans l'exploitation des ressources du milieu pour répondre aux besoins des élèves. Parfois, ces derniers auront à mobiliser tant les ressources de l'école que celles du milieu. Il s'agit donc d'inscrire la professionnalisation du personnel enseignant dans la perspective de l'école comme communauté éducative. Le Conseil supérieur de l'éducation (1998) souligne, dans un avis sur la communauté éducative, qu'une telle école mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative. Les enseignantes et les enseignants sont-ils prêts à une ouverture interne et externe de l'école : ouverture spatiale, sociale, pédagogique[31] ?

Quant à la formation initiale des maîtres, elle devrait aussi s'ajuster à ces nouveaux besoins, la qualité de l'apprentissage et le succès des réformes et des innovations dépendant en grande partie de la qualité des enseignantes et des enseignants sur le plan individuel et sur le plan collectif. Cette formation, comme la formation continue d'ailleurs, devrait respecter l'esprit du Programme de formation et ses fondements.

31. Ces formes d'ouverture de l'école sont mentionnées par Chalier et Saint-Jacques.

pour la direction d'école

Tant dans l'organisation pédagogique que dans la formation continue des enseignantes et des enseignants, la direction d'école a un rôle important de leadership à jouer. C'est elle « ...qui détient l'autorité officielle de la gestion de l'école, de l'organisation des activités, de l'encadrement du personnel et des élèves et qui est, en fin de compte, responsable des résultats obtenus [32] ».

Avec les nouveaux pouvoirs dévolus à l'école, ce sont les directions qui appliquent les décisions du conseil d'établissement ayant trait aux programmes. Ainsi, elles devraient s'assurer que l'offre de programmes différenciés et à option soit la plus large possible afin de tenir compte des centres d'intérêt de l'effectif étudiant. Il appartiendra donc aux directions d'écoles de mettre en place les conditions favorables à l'implantation de programmes différenciés et de programmes à option. Elles pourraient également être appelées à établir des liens de collaboration, entre autres par la mise en place de projets locaux et régionaux ou la coopération avec l'étranger. Assouplir l'organisation scolaire, aménager le temps, prévoir des plages horaires pour permettre les projets d'apprentissage personnalisé, par exemple, sont donc des responsabilités qui incombent aux directions d'école.

Celles-ci devront exercer leur leadership pédagogique tout en prenant appui sur le professionnalisme du personnel enseignant ou en le favorisant. Elles devraient aussi faciliter le travail de collaboration entre l'équipe enseignante et celle des services complémentaires, pour accompagner les élèves dans la détermination de leur profil de formation.

Les commissions scolaires doivent aussi participer à l'effort de différenciation au second cycle du secondaire, entre autres, en mobilisant les ressources humaines, matérielles et financières de même que les services éducatifs. Mais, comme l'affirme le Conseil supérieur de l'éducation (1999c), « c'est au ministère de l'Éducation qu'il revient de définir des normes de financement et des règles de relation de travail qui pourront faciliter une vraie réappropriation de l'organisation scolaire au sein de l'école secondaire [33] ».

pour les parents

Les parents sont interpellés à plusieurs égards dans la réforme en cours. Que l'on pense à la diversification au second cycle du secondaire, notamment à la proposition de nouveaux programmes différenciés. Cette pratique, qui contextualise davantage les apprentissages et qui est porteuse d'une certaine démarche d'orientation, peut être vue d'un bon œil pour un groupe de parents alors que ce changement important pourrait heurter les convictions d'un autre groupe. Comment les parents verraient-ils la différenciation axée sur les champs d'intérêt des élèves plutôt que sur l'augmentation des contenus, comme le veut le modèle habituel ? Comment considéreraient-ils des programmes d'égale valeur à caractère interdisciplinaire ? Il s'agit d'un changement important et l'on a intérêt à les informer de la raison et des enjeux de ce choix si l'on veut s'assurer de leur adhésion à cette importante modification. Leur collaboration avec l'école et le soutien à leur enfant passent par une compréhension des visées de ces nouveaux programmes ainsi que du Programme de formation en général. La Commission est sensible à cette dimension et désire la porter à l'attention du ministre.

4.2 Des changements dans l'organisation pédagogique

portés par l'aménagement du temps

La Commission voudrait rappeler l'importance du facteur « temps » dans l'implantation de la réforme au secondaire en général. Maints auteurs en ont déjà traité. Le temps doit être mis en relation avec les programmes différenciés que la réforme propose, de même qu'avec les programmes à option. Dans ce contexte, l'aménagement du temps constitue aussi un élément important dans l'organisation pédagogique de l'enseignement. L'exploitation des contextes de réalisation variés pour le développement des compétences nécessite souvent des temps d'apprentissage différents qu'il faut gérer de façon à ne pas perturber fondamentalement le régime pédagogique. De même, la réalisation de certaines activités dans les programmes à option demande du temps et une charge supplémentaire de travail pour les enseignantes et les enseignants. S'il est important pour l'école de s'approprier le temps, il est aussi essentiel de pouvoir réaménager les tâches des enseignantes et des enseignants en vue d'apprentissages significatifs des élèves.

Ainsi, le « temps d'apprendre devient un élément essentiel de l'apprentissage signifiant et le temps d'enseignement une condition pédagogique nécessaire à la mise en place et au soutien de cet apprentissage [34] ». La Commission ne peut qu'abonder en ce sens. Il convient donc de revoir l'aménagement du temps d'enseignement, du temps de concertation dont il a déjà été question plus haut et du temps de formation qui se retrouve en amont d'un aménagement du temps scolaire.

32. Norman HENCHEY, *Des écoles qui font une différence : Rapport final, Douze écoles secondaires canadiennes dans des milieux à faible revenu*, p. 51.

33. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*, p. 56.

34. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Aménager le temps autrement. Une responsabilité de l'école secondaire*, avis au ministre de l'Éducation, p. 19.

portés par les TIC

« Les nouvelles technologies de l'information et de la communication débouchent obligatoirement sur un nouveau modèle, un nouveau paradigme reposant sur de nouvelles relations étudiant/savoir/maîtres[35]. » De ce fait, elles provoquent et proposent une réorganisation pédagogique qui amène un bouleversement. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation (2000) précise, dans un avis sur le sujet, que l'utilisation des technologies doit contribuer à l'instauration d'une pédagogie plus constructiviste. En ce sens, la participation des élèves à une activité où les TIC sont intégrées favoriserait le travail en collaboration et la réalisation de travaux plus complexes. Les TIC auraient aussi une incidence sur la motivation des élèves et sur le rapport qu'ils entretiennent avec le savoir. Par ailleurs, ces mêmes activités, associées à l'informatique, contribueraient au développement de certaines habiletés intellectuelles telles qu'exercer son jugement critique, résoudre des problèmes et se donner des méthodes de travail efficaces.

Pour les enseignants, le recours aux TIC faciliterait la recherche de matériel, favoriserait la collaboration et inciterait à planifier des activités d'apprentissage en accord avec le projet pédagogique. De plus, le type de relation que l'enseignant entretient avec l'élève risque d'être modifié, le faisant passer du rôle de dispensateur de savoirs à celui de facilitateur de connaissances. Ces transformations de l'enseignement et de l'apprentissage, associées à la redéfinition du rôle de l'élève et de l'enseignant, se situeraient dans l'esprit des travaux sur le socioconstructivisme qui préconisent des stratégies d'enseignement et des stratégies d'apprentissage rendant l'élève plus actif dans la construction de ses connaissances.

La Commission constate que certaines contraintes peuvent surgir avec l'offre de programmes différenciés et d'options qui décloisonnent le curriculum et élargissent les choix possibles. La taille de l'école ou son éloignement des grands centres en sont quelques-unes. En effet, les petites écoles offrent plus souvent que les grandes un bloc d'options « obligatoires ». Dans certains cas, l'élève choisit son école, et suit les options qui y sont présentées sans faire de véritable choix qui pourrait lui permettre d'expérimenter et de découvrir de nouvelles disciplines.

Si la formation à distance a permis de répondre à des besoins de formation de personnes qui ne pouvaient se prévaloir des services offerts par le système scolaire traditionnel, les technologies de l'information et de la communication pourraient servir la cause des petites écoles. Comme le mentionne le Conseil supérieur de l'éducation, le téléapprentissage (l'apprentissage en ligne ou en réseau) pourrait être vu comme complément dans l'établissement scolaire.

> Dans certaines écoles où le nombre ne le justifie pas ou le budget de l'école ne le permet pas, notamment au secondaire et dans les régions où le territoire est très vaste avec une faible densité de population, le téléapprentissage pourrait enrichir le curriculum de base avec des options en mesure de répondre aux besoins ou aux intérêts de certains élèves[36].

Ainsi, des expériences et des projets sont menés au Québec par des écoles constituées en réseau pour offrir des programmes différenciés ou des programmes à option, ce qu'elles ne pourraient faire autrement, déjouant ainsi les effets d'une baisse d'effectif ou de l'éloignement. C'est le cas, au secteur anglophone, du projet Distance Education and Community Network (DECN) mis de l'avant par les commissions scolaires Central Québec, Eastern Shores et Western Québec en collaboration avec les Services à la communauté anglophone du ministère de l'Éducation[37]. Au secteur francophone, l'exemple de rattrapage en sciences physiques 416 (RTSP416) offert à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (2001) démontre le potentiel et l'intérêt pour l'enseignement télématique[38]. La Commission croit que le téléapprentissage présente une solution intéressante à explorer pour répondre à différents besoins dont le petit nombre d'élèves, le manque de personnel qualifié, le besoin de formation et le rattrapage scolaire.

* * *

Les conditions de mise en œuvre des programmes différenciés et des programmes à option proposés par la Commission des programmes d'études touchent, comme on peut le constater, plusieurs aspects de la vie et des pratiques scolaires. Les écoles secondaires, avec l'appui des parents, des commissions scolaires et du Ministère, devraient s'ajuster aux changements mentionnés précédemment. Il s'agit d'un beau défi à relever, et combien stimulant !

35. Philippe MARTON, *Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation*, p. 1.

36. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éducation et nouvelles technologies, pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*, p. 58.

37. Ce projet répond à trois types de besoins en milieu éloigné : le petit nombre d'élèves à desservir sur de vastes territoires, le manque de personnel qualifié pour enseigner certaines matières et le besoin de formation professionnelle.
Source : Margaret DUPUIS, D.E.C.N. *Distance Education and Community Network. Annual Report 2000-2001*, September 28th, 2001, 22 p.

38. Grâce à l'enseignement télématique, 26 élèves ont pu reprendre ce cours dispensé pendant l'été selon la méthode de l'enseignement modulaire médiatisé individualisé. Les élèves ont obtenu un taux de réussite de 76 p. cent et le cours a remporté un succès.

Conclusion

Dans le présent avis, la Commission des programmes d'études prend l'initiative de proposer au ministre de l'Éducation une façon non traditionnelle d'élaborer les programmes différenciés et les programmes à option au second cycle du secondaire. Elle veut ainsi apporter sa contribution au travail exigeant et important qu'est celui de bâtir des programmes qui tiennent compte des différences de motivation, de potentiel, de choix, de rythme d'apprentissage des élèves, tout en retenant leur intérêt. Si l'école secondaire a connu un grand succès au cours des dernières années, particulièrement en ce qui a trait aux comparaisons internationales en lecture, en mathématique et en science, il reste qu'elle perd beaucoup d'élèves en cours de route et que leur intérêt pour les études secondaires décroît au fur et à mesure de leur cheminement scolaire. L'accent mis sur la performance, quand il mène à la démotivation et à l'exclusion, n'est sans doute pas étranger à cette situation. Ces constatations ont servi de point de départ à l'avis que la Commission présente aujourd'hui. Il contient des pistes d'action et la Commission invite le ministère de l'Éducation et le milieu scolaire à poursuivre la réflexion.

La Commission est d'avis que les programmes élaborés par compétences sont porteurs de différenciation pédagogique, mais estime par ailleurs que cette différenciation doit être renforcée par celle des contextes de réalisation au second cycle du secondaire. Une fois ce principe énoncé, la Commission propose de différencier les programmes de langues d'enseignement, de mathématique, de science et technologie en adoptant un angle autre que celui proposé dans *L'école, tout un programme*. Elle justifie sa position, en premier lieu, par les inconvénients qui découlent d'une différenciation fondée sur l'enrichissement des contenus et l'augmentation du nombre d'unités prises à même la plage des matières à option, et en second lieu, par des expériences vécues en milieu scolaire. La Commission propose plutôt une différenciation axée sur les champs d'intérêt des élèves dans chacun des programmes, le cas des langues secondes étant traité différemment.

Le second cycle du secondaire se situe, à la différence des cycles antérieurs, dans une perspective d'orientation scolaire et professionnelle. Dans cette optique, les programmes différenciés et les programmes à option doivent, en plus d'assurer la formation de base, permettre l'exploration et l'approfondissement des diverses disciplines à l'intérieur d'un profil de formation que l'élève se construit. La façon d'élaborer les programmes différenciés devrait prévoir le passage de l'un à l'autre sans pénaliser l'élève qui est encore en formation de base. La Commission suggère également des programmes à option qui permettraient à l'élève, soit d'approfondir une ou des disciplines, soit d'en explorer d'autres. Cette façon d'aborder la diversification au second cycle du secondaire devrait se refléter dans une sanction des études renouvelée.

La Commission conclut son avis sur les changements qu'impose cette nouvelle vision de la formation au second cycle du secondaire : des changements pour le personnel enseignant, pour le personnel de direction, pour les parents et implicitement pour les élèves eux-mêmes, notamment pour ce qui est de la responsabilisation. Ces changements s'inscrivent dans la réforme de l'éducation qui est systémique et qui modifie la façon d'enseigner en permettant à l'élève de devenir plus actif dans ses apprentissages. L'école secondaire ne peut éviter les changements si elle veut s'inscrire dans l'évolution sociale et technologique actuelle. Ainsi, la proposition élaborée par la Commission nécessite des aménagements dans l'organisation pédagogique du temps, qui constitue un facteur important, notamment dans la concertation exigée et dans l'organisation de la grille-matières de l'élève. De même, les technologies de l'information et de la communication à elles seules commandent de nouvelles pratiques. Il s'agit maintenant de savoir de quelle façon l'école pourra en tirer parti le plus efficacement possible, tant pour le personnel enseignant que pour les élèves. Sachant que la majorité des jeunes sont ouverts aux technologies, souvent plus que leurs enseignantes et enseignants, comment l'école pourra-t-elle utiliser au mieux l'ouverture sur le monde que les technologies procurent et la masse phénoménale d'information qu'elles véhiculent ? Il s'agit d'un nouveau défi pour l'école secondaire, mais peut-elle l'éviter si elle veut garder ses élèves et les préparer pour la société dans laquelle ils et elles auront à vivre demain ?

La Commission des programmes d'études propose, dans cet avis, une réponse aux nouveaux défis que pose la différenciation au second cycle du secondaire. Elle est consciente qu'elle n'a pas tout dit sur le sujet et que la réflexion doit se poursuivre afin d'en préciser les contours et d'étudier le déploiement de ses propositions. Néanmoins, elle est convaincue que le type de différenciation qu'elle propose au second cycle du secondaire sera source de motivation et d'intérêt et contribuera à la réussite éducative de chaque élève et à un accomplissement professionnel plus grand de chaque enseignante et de chaque enseignant.

Annexe 1

Liste des expertes et des experts

M. Alain ANCTIL
Collège Notre-Dame du Sacré-Cœur
Montréal

M. Georges BAIER
Université du Québec à Montréal
Montréal

M. Serge BÉGIN
École Samuel-de-Champlain
CS des Premières-Seigneuries

M. André BERTHIAUME
École Ami-Joie et Des Grès
CS du Chemin-du-Roy

M^me^ Sylvie BONIN
École secondaire de Vaudreuil
CS des Trois-Lacs

M^me^ Nancy BOUCHARD
Université du Québec à Montréal
Montréal

M. André BOYER
Cégep de Trois-Rivières
Trois-Rivières

M^me^ Lyne BRISEBOIS
École polyvalente Curé-Mercure
CS des Laurentides

M. Benoît BROSSEAU
Polyvalente Chanoine-Armand-Racicot
CS des Hautes-Rivières

Mme Esther CHABOT
Conseillère pédagogique
CS du Lac-Saint-Jean

M^me^ Lucie COMEAU
Cégep de Trois-Rivières
Trois-Rivières

M^me^ Marina CÔTÉ
École secondaire Kénogami
CS De La Jonquière

M. Carlo D'AVIRRO
Conseiller pédagogique
CS English-Montréal

M. André DESCHÊNES
Le Petit Séminaire de Québec
Québec

M. Réjean DUFORT
École Gérard-Filion
CS Marie-Victorin

M. Robert EDWARDS
Université de Sherbrooke
Sherbrooke

M. Jacques FAUCHON
Polyvalente Ancienne-Lorette
CS des Découvreurs

M. Michel FRÉCHET
Collège de Montréal
Montréal

Mme Francine GAUVREAU
École Alphonse-Desjardins
CS de Laval

M. Serge GÉRIN-LAJOIE
Collège Saint-Louis
CS Marguerite-Bourgeoys

Mme Suzanne GUAY
Conseillère pédagogique
CS du Val-des-Cerfs

M. Jacques HAMEL
Polyvalente Benoit-Vachon
CS de la Beauce-Etchemin

M. Jérôme HAROU
Métiers de la construction
CS de Montréal

Mme Louise HÉON
École Alphonse-Desjardins
CS de Laval

Mme France JOYAL
Université du Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières

M. Pierre LALIBERTÉ
Collège de Montréal
Montréal

Mme Madeleine LAROSE
École secondaire Fadette
CS de Saint-Hyacinthe

M. Pierre LAROUCHE
École secondaire Kénogami
CS De La Jonquière

M. Daniel MALTAIS
École secondaire Kénogami
CS De La Jonquière

M. Gilles MICHAUD
Conseiller pédagogique
CS de la Capitale

Mme Michèle MOUREAU
École Jeanne-Mance
CS de Montréal

M. Hani NAOUM
École Gérard-Filion
CS Marie-Victorin

Mme Hélène NOLIN
Conseillère pédagogique
CS de la Capitale

M. Marcel OUELLET
Secteur Formation professionnelle
CS Harricana

M. Guillaume PARÉ
École Les Compagnons-de-Cartier
CS des Découvreurs

M. Normand POMERLEAU
École secondaire de Vaudreuil
CS des Trois-Lacs

Mme Céline POTVIN
École Marcelle-Mallet
Lévis

M. François RIEL
École secondaire
Louis-Jacques-Casault
CS de la Côte-du-Sud

M. Robert ROCHON
Conseiller pédagogique
CS des Laurentides

Mme Marie-Marthe ROY
Cégep de Trois-Rivières
Trois-Rivières

Mme Micheline SCHINCK
Conseillère pédagogique
CS de Montréal

Mme Micheline ST-JEAN
École D'Iberville
CS de Rouyn-Noranda

M. Robert THÉRIEN
Polyvalente Deux-Montagnes
CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles

M. Gilles THIBERT
Université du Québec à Montréal
Montréal

M. Gino TURCOTTE
Collège Saint-Paul
Varennes

M. Gaétan VEILLEUX
École secondaire des Pionniers
CS Chemin-du-Roy

Liste des écoles visitées ou consultées

École secondaire participative
M. Gilles CHAMPAGNE, directeur
M. André ARSENAULT
M. Raymond FRAPPIER
M. Patrice BARIL
CS Marie-Victorin

Polyvalente Bélanger
M. Léo-Paul RODRIGUE, directeur
M. Stéphane QUIRION
CS de la Beauce-Etchemin

École secondaire de Rochebelle
Mme Louise GASCON, directrice adjointe
Mme Nicole POIRIER
CS des Découvreurs

Annexe 2

Liste des membres de la Commission des programmes d'études

PRÉSIDENTE :
Monique HÉBERT, directrice générale adjointe
Commission scolaire des Patriotes

MEMBRES :
Louisette BÉLIVEAU, enseignante titulaire au primaire
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Hervé BERGERON, professeur de français, langue d'enseignement, au secondaire
Commission scolaire des Navigateurs

Pierre BERGERON, professeur d'arts plastiques au secondaire
Commission scolaire De La Jonquière

Kim GROMKO, enseignante au programme d'immersion au primaire
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Richard (Dik) HARRIS, professeur de physique
Université McGill

Pierre LAPERRIÈRE, professeur d'histoire au secondaire
Commission scolaire des Trois-Lacs

Carole LAVOIE, directrice du développement pédagogique et institutionnel
Cégep de Sainte-Foy

Mario MOISAN, conseiller pédagogique
Commission scolaire des Laurentides

Richard PALLASCIO, professeur
Université du Québec à Montréal

Élise PARADIS, parent
Commission scolaire de la Capitale

Sylvie TURCOTTE*, professeure d'éducation physique au primaire
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

* Le mandat de M^me^ Turcotte s'est terminé en janvier 2002.

Bibliographie

ASTOLFI, Jean-Pierre.
« Les mutations du paysage pédagogique » dans *Éduquer et former*, Éditions Sciences humaines, 1998, p. 21 à 31.

CHARLIER J.-E. et M. ST-JACQUES.
« Ouverture et transaction scolaires » dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XI, n° 3, p. 459-475.

CLERC, Françoise.
Quels changements dans l'enseignement.
Notes rédigées par J.P. Simon,
[http://www.grenoble.iufm.fr/kiosque/interdisc.htm].

CENTRE DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE POUR LA FORMATION GÉNÉRALE À CARACTÈRE TECHNIQUE.
Rapport sur la voie technologique pour l'année scolaire 1996-1997, Ministère de l'Éducation, novembre 1997, 35 p.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL.
Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études, février 2001, 219 p.

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE.
Apprentissage des langues dans les écoles anglaises du Québec : maîtrise impérative des deux langues (deuxième édition), rapport au ministre de l'Éducation du Québec, 1995, 64 p.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (a).
Exposé de la situation, ministère de l'Éducation, Québec, 1996, 132 p.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (b).
Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, rapport final des États généraux sur l'éducation, ministère de l'Éducation, Québec, 1996, 90 p.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA SITUATION ET L'AVENIR DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC.
Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne, gouvernement du Québec, 2001, 285 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES.
Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme d'éthique et de culture religieuse, 2e cycle du secondaire (version pour expérimentation), 1er mars 2002, 18 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (a).
Calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études, Québec, 1998, 15 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (b).
L'enseignement des sciences et de la technologie dans le cadre de la réforme du curriculum du primaire et du secondaire, avis à la ministre de l'Éducation, Québec, octobre 1998, 46 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES.
Formation professionnelle au Québec et diversification des voies de formation, document de travail préparé par Abdoulaye Barry, août 2001, 20 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA BEAUCE-ETCHEMIN.
Informations, année 2001, n° 1, novembre 2001.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION.
Les sciences de la nature et les mathématiques au deuxième cycle du secondaire, avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1989, 99 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION.
Rénover le curriculum du primaire et du secondaire, avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1994, 116 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION.
Vers la maîtrise du changement en éducation, rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, novembre 1995, 91 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION.
L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire, synthèse d'avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1998, 5 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (a).
Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques, avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, janvier 1999, 66 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (b).
Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles, avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, octobre 1999, 116 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (c).
Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis, avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, juin 1999, 80 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION.
Éducation et nouvelles technologies, pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage, rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, octobre 2000, 181 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION.
Aménager le temps autrement - Une responsabilité de l'école secondaire, avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, avril 2001, 86 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION.
Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite, avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, avril 2002, 124 p.

DACUNHA, Castelle D.
Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement des mathématiques, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1989, 72 p.

DUPUIS, Margaret.
D.E.C.N. *Distance Education and Community Network, Annual Report 2000-2001*, September 28th, 2001.

GARDNER, Howard.
Les intelligences multiples. Pour changer l'école. La prise en compte des différentes formes d'intelligence, collection Psychologie, Paris, 1996, 236 p.

GEORGE, Jacques.
Le chemin difficile de l'interdisciplinarité, [http://www.grenoble.iufm.fr/ kiosque/interdisc.htm].

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC.
Troisième enquête internationale sur la mathématique et les sciences, rapport du Québec, 2001, 10 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM.
Réaffirmer l'école, Québec, 1997, 151 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AU SECONDAIRE ET DE LA FORMATION TECHNIQUE.
La formation professionnelle chez les jeunes, Un défi à relever, Québec, 1995, 71 p.

HENCHEY, Norman.
« Des écoles qui font une différence » : *Rapport final, Douze écoles secondaires canadiennes dans des milieux à faible revenu*, Society for the Advancement of Excellence in Education, Kelowna, 85 p.

HENRIPIN, Marthe.
Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes, étude réalisée dans le cadre de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation sur les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques, Québec 1999, 192 p.

KRAKOW, Eve.
« L'éducation à la citoyenneté et la formation des enseignants », dans *Virage*, volume 4, n° 2, mars 2002, p. 3.

LAFERRIÈRE, Thérèse et autres.
Avantages des technologies de l'information et des communications (TIC) pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes de la maternelle à la fin du secondaire, étude préparée pour Rescol Industrie Canada, [http://www.schoolnet.ca/snab/f/documents_de_discussion/pedagbenefitsSep28FR.pdf].

MARTON, Philipe.
Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation, ACELF, volume XXVII, n° 2, [http://www.acelf.ca/revue/XXVII-2/articles/liminaire.html].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.
Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative, Québec, 1992, 36 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.
Indicateurs de l'éducation, édition 2001, Québec, 144 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.
L'école orientante : un concept en évolution, Prendre le virage du succès, 1999-2000, programme de soutien à l'école montréalaise, Québec, 2000, 48 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.
L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative, Québec, 1997, 40 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.
La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, Instruction 2000-2001, Québec, 2000, 18 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.
Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée, Éducation préscolaire, Enseignement primaire, Québec, 2001, 350 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.
Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, Québec, juin 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.
Règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, adopté en 2001, 16 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.
Statistiques de l'éducation, enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, Direction générale de l'information, Direction des statistiques et des études quantitatives, Québec, Éditions 2001, 264 p.

N'ZUE, Kouadio Antoine.
Projection à long terme de l'effectif des commissions scolaires du Québec, Direction des statistiques et des études quantitatives, février 2002, ministère de l'Éducation du Québec, 3 p. plus tableaux.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE.
Connaissances et compétences : des atouts pour la vie, Premiers résultats de PISA 2000, Enseignement et compétences, Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2001, 342 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE.
L'école de demain - Les nouvelles technologies à l'école : apprendre à changer, CERI, Paris, 2001, 123 p.

OUELLET, Raymond.
De la diminution appréhendée du nombre d'élèves au Québec et de ses effets sur les effectifs enseignants de 1998-1999 à 2008-2009, Complément à la note du 15 octobre 1999, Direction des statistiques et des études quantitatives, ministère de l'Éducation du Québec, 9 décembre 1999, 3 p. plus tableaux.

OURISSON, Guy.
Désaffection des étudiants pour les études scientifiques, ministère de l'Éducation nationale, Paris, France, mars 2002, 24 p.

PERRENOUD, Philippe.
Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, ESF Éditeur, Paris, 1997, 194 p.

PERRENOUD, Philippe.
« Raison des savoirs », *Vie pédagogique*, n° 113, nov.-déc. 1999, p. 5 à 8.

SECRÉTARIAT DE L'AUTOROUTE DE L'INFORMATION.
Pour une école branchée, Secrétariat du conseil du trésor, 30 p., [http://www.autoroute.gouv.qc.ca/publica/plani.html]

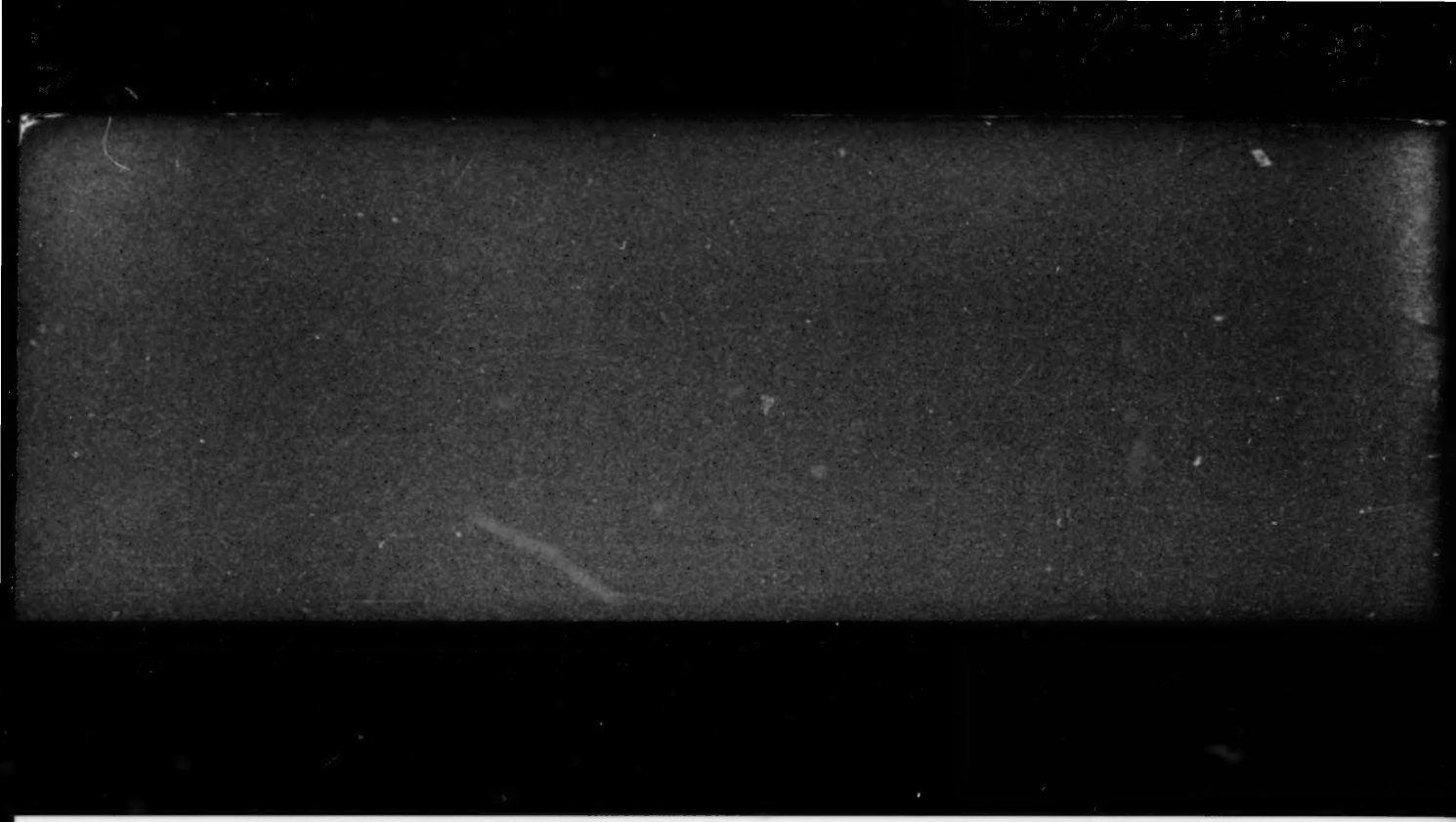
TARDIF, Maurice et Joséphine MUKAMURERA.
« La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs », dans *Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation*, volume XXV11, n° 2, automne-hiver 1999, p. 14. [http://www.acelf.ca/revue/XXVII-2/articles/Tardi.html].

VIE PÉDAGOGIQUE.
Lutter contre l'échec scolaire par une prise en charge différenciée des élèves, n° 96, ministère de l'Éducation, novembre-décembre 1995, p. 4-9.

VIE PÉDAGOGIQUE.
Les premiers pas de la réforme au secondaire, n° 121, ministère de l'Éducation, novembre-décembre 2001, 74 p.

VINCK, Dominique.
Interdisciplinarité et travail en projet, notes rédigées par J.P. Simon, [http://www.grenoble.iufm.fr/kiosque/interdisc.htm].

ZACHARIAS, Yvonne.
« French Immersion at the Crossroads », dans *The Gazette*, 20 mars 1999.



Pourquoi les élèves québécois disent-ils ne pas aimer la mathématique et la science, même s'ils sont classés parmi les meilleurs au monde dans ces disciplines par l'OCDE ? Comment permettre aux élèves d'explorer et de tester leurs goûts et leurs aptitudes, tout en leur donnant une formation de base solide et en leur permettant d'acquérir un bagage culturel commun ? Dans un monde où la formation continue est incontournable, comment retenir les élèves à l'école en vue de les mener vers la formation générale ou vers la formation professionnelle ? Comment différencier les programmes d'études pour mieux répondre aux besoins des élèves du 21e siècle ?

Voilà quelques-unes des questions que la Commission des programmes d'études aborde dans le présent avis. Elle espère que ses observations susciteront une réflexion féconde pour la réussite éducative de chaque élève du Québec.

Commission des programmes d'études
Québec

On peut se procurer cet avis à l'adresse suivante :
Commission des programmes d'études
Édifice Hector-Fabre
525, boulevard René-Lévesque Est
1er étage, bureau 1.85
Québec (Québec) G1R 5Z4
Téléphone : (418) 646-0133
Télécopieur : (418) 643-5431
Courriel : cpe@meq.gouv.qc.ca

L'avis est également disponible sur le site Internet
www.cpe.gouv.qc.ca

25-6000